

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS E
ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Cecília Aguiar
2006



COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS E ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Cecília Aguiar

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Orientador: Professor Doutor Joaquim Belo Bairrão Ruivo

POCTI/BD/8317/2002

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Resumo

De carácter sincrónico e correlacional, o presente estudo tinha como objectivo central documentar os comportamentos interactivos de mães que optaram pela creche como contexto extrafamiliar de educação e cuidados, bem como examinar a sua influência no envolvimento das crianças. Participaram neste estudo 120 díades mãe-criança aleatoriamente seleccionadas a partir de 30 salas de creche do distrito do Porto. Os comportamentos interactivos maternos foram filmados no decorrer de sessões de jogo diádico mãe-criança. O envolvimento da criança foi observado no decurso das referidas sessões de jogo diádico mãe-criança e durante as actividades normais do contexto de creche.

De acordo com os resultados obtidos, (1) os comportamentos interactivos das mães denotam um perfil multidimensional de interacção diádica; (2) a responsividade das mães está positivamente associada à educação materna, à idade cronológica da criança, ao controlo socioemocional da criança e à qualidade global do ambiente familiar; (3) as crianças revelam perfis de envolvimento diferenciados em contexto de creche e em situação diádica mãe-criança, despendendo significativamente mais tempo em comportamentos sofisticados e menos tempo em comportamentos de não-envolvimento durante o jogo diádico mãe-criança; e (4) a responsividade materna não influencia o envolvimento da criança em contexto de creche, mas influencia o envolvimento da criança durante o jogo diádico mãe-criança, estando positivamente associada ao envolvimento sofisticado e negativamente associada ao não-envolvimento.

As trajectórias de influência potencial sugeridas pelos resultados suscitam duas implicações essenciais: (1) uma vez que o jogo diádico mãe-criança constitui um contexto privilegiado para a promoção da qualidade do envolvimento da criança, particularmente quando as mães adoptam comportamentos responsivos, estimulantes e afectuosos, eventuais esforços de intervenção destinados a promover a responsividade materna afiguram-se pertinentes; (2) os resultados relativos à qualidade do contexto de creche, bem como a aparente incapacidade deste contexto para influenciar positivamente os comportamentos sofisticados imediatos da criança e para influenciar o funcionamento da criança num outro contexto de actividade, sugerem a necessidade de promover a qualidade das respostas sociais destinadas a crianças com menos de 3 anos de idade.

Abstract

With a cross-sectional and correlational design, this study aimed at documenting the interactive behaviors of mothers that chose toddler group child care and investigating their influence on children's engagement. One hundred and twenty mother-toddler dyads, randomly selected from 30 toddler child care classrooms from the district of Porto, participated in this study. Mother's interactive behaviors were videotaped during mother-child dyadic play sessions. Children's engagement was videotaped during these dyadic play sessions and coded live during normal daily activities in toddler child care classrooms.

According to the results, (1) mother's interactive behaviors indicate a multidimensional profile of interaction; (2) maternal responsiveness is positively associated with maternal education, child chronological age, child socioemotional control and global family environment quality; (3) children demonstrate differential engagement profiles in toddler child care classrooms and mother-child dyadic play, spending more time in sophisticated behaviors and less time nonengaged during mother-child dyadic play; and (4) maternal responsiveness does not influence child engagement in child care but it does influence child engagement during mother-child dyadic play, revealing positive associations with sophisticated engagement and negative associations with nonengagement.

Potential influence trajectories suggested by our results have two essential implications: (1) since mother-child dyadic play constitutes a privileged setting for enhancing the quality of children's engagement, particularly when mothers use responsive, stimulating and positive behaviors, efforts aimed at promoting maternal responsiveness are empirically substantiated; (2) results on toddler group child care quality and the apparent inefficiency demonstrated by these settings in influencing children's immediate sophisticated behaviors and children's functioning in other settings suggest the need to promote the quality of social responses intended to serve children under 3 years of age.

Résumé

De caractère synchrone et corrélationnel, ce travail a comme objet central étudier les comportements interactifs des mères qui ont optées par la crèche comme contexte extra-familial d'éducation et soins et examiner son influence dans l'engagement des enfants. Ont participé dans cette étude 120 dyades mère-enfant sélectionnées aléatoirement à partir de 30 salles de crèche de la ville de Porto. Les comportements interactifs maternels ont été filmés pendant des sessions de jeu dyadique mère-enfant. L'engagement de l'enfant a été observé pendant des sessions de jeu dyadique mère-enfant et pendant des activités normales du contexte de crèche.

Selon les résultats obtenus: (1) les comportements interactifs des mères dénotent un profil multidimensionnel d'interaction dyadique; (2) la responsivité des mères est positivement associé à l'éducation de la mère, à l'âge chronologique de l'enfant, au contrôle socio-émotionnel de l'enfant et à la qualité globale de l'environnement familial; (3) les enfants révèlent des profils d'engagement différenciées dans le contexte de crèche et dans la situation dyadique mère-enfant, en dépensant significativement plus de temps dans des comportements sophistiqués et moins de temps dans des comportements de non-engagement pendant le jeu dyadique mère-enfant; et (4) la responsivité des mères n'a pas d'influence dans l'engagement de l'enfant dans le contexte de crèche mais influence l'engagement de l'enfant pendant le jeu dyadique mère-enfant, en étant positivement associé à l'engagement sophistiqué et négativement au non-engagement.

Les trajectoires d'influence potentielle suggérées par les résultats suscitent deux implications essentielles: (1) étant donné que le jeu dyadique mère-enfant constitue un contexte privilégié pour la promotion de la qualité de l'engagement de l'enfant, particulièrement quand les mères adoptent des comportements sensibles, stimulants et affectueux, d'éventuels efforts d'intervention destinés à promouvoir la responsivité maternelle sont pertinents; (2) les résultats en ce qui concerne la qualité des contextes de crèche et l'apparente incapacité de ces contextes pour (a) influencer positivement les comportements sophistiqués immédiats de l'enfant et (b) pour influencer le fonctionnement de l'enfant dans un autre contexte éducatif, suggèrent la nécessité d'améliorer la qualité des réponses sociales destinées à des enfants avec moins de 3 ans d'âge au Portugal.

Agradecimentos

Muito obrigada ao Professor Doutor Joaquim Bairrão pelas oportunidades de envolvimento em processos proximais promotores de competência académica.

Obrigada a toda a equipa do *Projecto do Envolvimento* (Ana Isabel Pinto, Ana Susana Almeida, Joana Cadima, Leen Poppe, Manuela Pessanha, Maria da Paz Mascarenhas, Professora Doutora Orlanda Cruz, Patrícia Silva, Professor Doutor Pedro Lopes dos Santos e Sílvia Barros) pela amizade, pela partilha de objectivos, pelo desafio mútuo, pelo profissionalismo.

Obrigada às colegas e amigas do CPDEC (Ana Madalena Gamelas, Catarina Grande, Cristina Nunes, Isabel Macedo Pinto, Isabel Novais, Maria José Alves e Teresa Leal) pelo contexto de desenvolvimento profissional altamente afectuoso, responsivo e estimulante.

Many thanks to Professor Robin McWilliam for the multilevel noteworthy effects on my professional development as a researcher.

Many thanks to Professor Margaret Burchinal for the valuable teachings on research methods and statistical analyses.

Obrigada à Sílvia, à Manela, ao Tó, à Lau, à Cláudia, à Susana, à Cristina, à Catarina, à Nini e ao Rui pelos diferentes contributos para o processo de revisão e finalização deste trabalho.

Obrigada à Lau, à Nini e à Susana por formarem uma rede informal de apoio altamente eficaz.

Obrigada aos meus pais, em particular, e à minha família, em geral, pela sua primazia no meu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Obrigada ao Luís por me fazer sorrir durante estes quatro anos...

Índice Geral

ÍNDICE GERAL.....	11
ÍNDICE DE QUADROS	15
ÍNDICE DE FIGURAS.....	17
I. INTRODUÇÃO	19
II. DIMENSÕES DO COMPORTAMENTO INTERACTIVO MATERNO.....	35
1. INTERACÇÃO COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO.....	37
2. DIMENSÕES DO COMPORTAMENTO INTERACTIVO MATERNO	39
3. FACTORES QUE INFLUENCIAM OS COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS	47
3.1 CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA.....	47
3.2 CARACTERÍSTICAS DA MÃE.....	50
3.3 CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA E DO CONTEXTO MAIS ALARGADO	54
4. EFEITOS DOS COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS.....	61
III. ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	69
1. ENVOLVIMENTO: UM CONSTRUCTO RELEVANTE.....	71
2. BREVE HISTÓRIA DO CONSTRUCTO E RESPECTIVO RACIONAL TEÓRICO.....	74
3. OUTRAS CONCEPTUALIZAÇÕES E OPERACIONALIZAÇÕES DE ENVOLVIMENTO.....	81
4. FACTORES QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO	87
4.1 CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA.....	87
4.2 CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS	90
4.3 MÚLTIPLAS INFLUÊNCIAS.....	95
5. PROMOVER O ENVOLVIMENTO	96
6. ENVOLVIMENTO EM SITUAÇÃO DIÁDICA.....	98
IV. ENQUADRAMENTO, OBJECTIVOS E HIPÓTESES.....	101

V. MÉTODO	107
1. PARTICIPANTES	109
1.1 INSTITUIÇÕES	109
1.2 SALAS	110
1.3 CRIANÇAS	111
1.4 FAMÍLIAS E MÃES	111
2. INSTRUMENTOS.....	113
2.1 COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNS.....	113
2.1.1 <i>Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino.....</i>	<i>113</i>
2.1.2 <i>Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados.....</i>	<i>114</i>
2.2 ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	116
2.3 QUALIDADE DO CONTEXTO DE CRECHE.....	118
2.4 QUALIDADE DO AMBIENTE FAMILIAR	120
2.5 NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	121
2.6 TEMPERAMENTO DAS CRIANÇAS	122
2.7 INFORMAÇÃO ESTRUTURAL ACERCA DOS CONTEXTOS.....	123
3. PROCEDIMENTO	124
3.1 TREINO E ACORDO INTEROBSERVADORES.....	124
3.1.1 <i>Comportamentos interactivos maternos.....</i>	<i>124</i>
3.1.1.1 <i>Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino.....</i>	<i>124</i>
3.1.1.2 <i>Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados.....</i>	<i>124</i>
3.1.2 <i>Envolvimento das crianças</i>	<i>125</i>
3.1.3 <i>Avaliação da qualidade do contexto de creche.....</i>	<i>126</i>
3.2 RECOLHA DE DADOS	126
3.2.1 <i>Comportamentos interactivos maternos.....</i>	<i>126</i>
3.2.2 <i>Envolvimento das crianças em contexto de creche.....</i>	<i>128</i>
3.2.3 <i>Envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança.....</i>	<i>130</i>
3.2.4 <i>Avaliação da qualidade do contexto de creche.....</i>	<i>131</i>
3.2.5 <i>Avaliação da qualidade do ambiente familiar.....</i>	<i>132</i>
3.2.6 <i>Avaliação do nível de desenvolvimento das crianças</i>	<i>132</i>
3.2.7 <i>Avaliação do temperamento das crianças</i>	<i>132</i>

3.3	ANÁLISE DE DADOS	133
VI. RESULTADOS.....		137
1. RESULTADOS DESCRITIVOS.....		139
1.1	COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS.....	139
1.2	ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	141
1.3	CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DE CRECHE	146
1.4	CARACTERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS E DAS MÃES.....	146
1.5	CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS.....	148
1.5.1	<i>Nível de desenvolvimento</i>	148
1.5.2	<i>Temperamento</i>	149
2. ASSOCIAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS		150
3. RESULTADOS MULTIVARIADOS.....		154
3.1	VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM OS COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS	154
3.2	VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.....	157
3.2.1	<i>Variáveis que influenciam o envolvimento das crianças em contexto de creche</i>	157
3.2.2	<i>Variáveis que influenciam o envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança</i>	160
VII. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		165
1. CARACTERIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS		167
2. ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM CONTEXTO DE CRECHE E NO CONTEXTO DE JOGO DIÁDICO MÃE-CRIANÇA.....		169
3. FACTORES QUE INFLUENCIAM OS COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS		174
4. FACTORES QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM CONTEXTO DE CRECHE.....		179
5. FACTORES QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DE JOGO DIÁDICO MÃE-CRIANÇA		184
6. LIMITAÇÕES E MAIS-VALIAS.....		189

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197

Índice de Quadros

QUADRO 1: DEFINIÇÕES DOS ITENS DA EAEE	114
QUADRO 2: DEFINIÇÕES DOS ITENS DA EEPPC	115
QUADRO 3: DEFINIÇÕES DOS NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO	117
QUADRO 4: SUBESCALAS E ITENS DA ITERS.....	119
QUADRO 5: MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, MÍNIMOS E MÁXIMOS DOS DADOS RELATIVOS AOS COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS	139
QUADRO 6: MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, MÍNIMOS E MÁXIMOS DOS DADOS DE ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS (%)	141
QUADRO 7: TESTE WILCOXON PARA OS NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DIÁDICA MÃE-CRIANÇA E EM CONTEXTO DE CRECHE.....	142
QUADRO 8: COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN ENTRE OS NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DIÁDICA MÃE-CRIANÇA E EM CONTEXTO DE CRECHE	143
QUADRO 9: RESULTADOS DESCRITIVOS DAS VARIÁVEIS DE ENVOLVIMENTO TRANSFORMADAS.....	145
QUADRO 10: MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, MÍNIMOS E MÁXIMOS DOS DADOS DE TEMPERAMENTO DAS CRIANÇAS	149
QUADRO 11: INTERCORRELAÇÕES MOMENTO PRODUTO DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO	152
QUADRO 12: SUMÁRIO DA ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA HIERÁRQUICA PARA AS VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM A RESPONSABILIDADE MATERNA (N = 118).....	155
QUADRO 13: COMPONENTES DE VARIÂNCIA DOS RESULTADOS DO ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE CRECHE	158
QUADRO 14: SUMÁRIO DOS RESULTADOS DO MODELO LINEAR HIERÁRQUICO PARA AS VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE CRECHE	159
QUADRO 15: COMPONENTES DE VARIÂNCIA DOS RESULTADOS DO ENVOLVIMENTO SOFISTICADO EM SITUAÇÃO DIÁDICA MÃE-CRIANÇA	160

QUADRO 16: SUMÁRIO DOS RESULTADOS DO MODELO LINEAR HIERÁRQUICO PARA AS VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O ENVOLVIMENTO SOFISTICADO EM SITUAÇÃO DIÁDICA.....	161
--	-----

QUADRO 17: SUMÁRIO DOS RESULTADOS DO MODELO NÃO LINEAR HIERÁRQUICO PARA AS VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM O NÃO-ENVOLVIMENTO EM SITUAÇÃO DIÁDICA	162
--	-----

Índice de Figuras

FIGURA 1: DIAGRAMA DO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	106
FIGURA 2: DIAGRAMA SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS	194

The background of the slide features a large, faint, circular seal of the Faculty of Sciences of the University of Porto. The seal contains a central figure, likely a personification of Science or a historical figure, surrounded by a circular border with the text "FACULTADE DE CIÊNCIAS" and "UNIVERSIDADE DO PORTO".

I. Introdução

Os modelos de análise teórica actualmente prevalentes em Psicologia do Desenvolvimento e Educação partilham uma visão do mundo que perspectiva o funcionamento e desenvolvimento da criança como o resultado de processos contínuos e recíprocos de interacção pessoa-contexto. Tal proposição é central no modelo de contextualismo do desenvolvimento (Ford & Lerner, 1992), no modelo de interaccionismo holístico (Magnusson & Stattin, 1998), no modelo transaccional (Sameroff & Fiese, 1990, 2000) e na teoria bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2001).

O modelo de contextualismo do desenvolvimento enfatiza a influência recíproca ou dinâmica dos processos biológicos e psicológicos (ou organismo) e das condições ambientais (ou contexto) (Ford & Lerner, 1992). Este metamodelo propõe uma epigénese probabilística de acordo com a qual o desenvolvimento humano individual envolve processos de transformação que, através de um fluxo de interacções entre as características da pessoa e os seus contextos actuais, produzem uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade de características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões das suas interacções com o ambiente, ao mesmo tempo que mantêm uma organização coerente e a unidade estrutural e funcional da pessoa como um todo. Segundo Ford e Lerner, enquanto unidade dinâmica, a pessoa pode ser conceptualizada como uma organização complexa, composta por estruturas biológicas e por processos biológicos e psicológicos, fundidos numa interacção dinâmica com ambientes organizados numa multiplicidade de níveis. Deste modo, o funcionamento e desenvolvimento da pessoa resulta de uma interacção dinâmica dentro de e entre diferentes níveis de organização. Nesta interacção, a pessoa é proactiva e reactiva, seleccionando contextos, bem como aspectos específicos desses contextos, e alterando os seus contextos actuais e potenciais, influenciando, deste modo, a natureza das variáveis contextuais que a podem influenciar.

Magnusson e Stattin (1998) propõem um modelo de interaccionismo holístico, de acordo com o qual o funcionamento e desenvolvimento da pessoa reflectem dois tipos de processos de interacção: (1) os processos bidireccionais contínuos de interacção entre a pessoa e os aspectos sociais, culturais e físicos do ambiente e (2) os processos contínuos de interacção recíproca entre as estruturas mentais, biológicas e comportamentais dentro do indivíduo. Este modelo enfatiza de uma forma clara o carácter dinâmico e holístico do funcionamento individual e do sistema total pessoa-contexto, tanto numa perspectiva sincrónica como uma perspectiva diacrónica (i.e., de desenvolvimento), incorporando de uma forma sistemática e explícita

processos biológicos e comportamento manifesto. Ainda de acordo com Magnusson e Stattin, o sistema pessoa-contexto deve ser compreendido à luz dos princípios de holismo, temporalidade, novidade, interacção dinâmica, organização, integração e amplificação de efeitos mínimos.

O modelo transaccional do desenvolvimento salienta os efeitos bidireccionais entre o indivíduo em desenvolvimento e os contextos sociais em que este se insere (Sameroff & MacKenzie, 2003). De acordo com esta perspectiva, os resultados de desenvolvimento não são função do indivíduo isolado nem função do contexto por si só, mas constituem o produto das interacções dinâmicas contínuas entre o indivíduo e a experiência proporcionada pela família e pelo contexto social. Um contributo essencial deste modelo reside na ideia segundo a qual o contexto é tão importante como as características da criança na determinação dos resultados de desenvolvimento (Sameroff & Fiese, 2000). Outro contributo importante reside no modelo de regulação do desenvolvimento, de acordo com o qual, em qualquer momento, o funcionamento da criança é produto das transacções entre (1) o genótipo (a fonte de organização biológica), (2) o fenótipo (a criança no seu estado actual) e (3) o mesótipo¹ [a fonte de experiência externa, que opera através de códigos: (a) o código cultural, composto pelo conjunto de crenças, controlos e apoios da cultura; (b) o código familiar, relativo aos padrões de interacção da família e à história transgeracional; e (c) o código individual, constituído pelas crenças, valores e personalidade dos pais] (Sameroff & Fiese, 1990, 2000).

Finalmente, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), o desenvolvimento humano processa-se através de interacções progressivamente mais complexas entre um organismo humano biopsicológico activo e as pessoas, objectos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. A eficácia destas interacções depende da sua regularidade ao longo de períodos alargados de tempo. Tais formas duradouras de interacção no contexto imediato são designadas processos proximais. Estes processos constituem mecanismos de interacção organismo-ambiente, envolvendo uma transferência de energia que pode ser efectuada numa só direcção ou em ambas as direcções, separada ou simultaneamente (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Assim conceptualizados, os processos proximais funcionam como os principais motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000), entendido como o fenómeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, ao longo da vida (Bronfenbrenner, 2001). A forma, poder, conteúdo e direcção dos processos proximais varia

¹ No original, "environtype" [proposta de tradução do Professor Doutor Joaquim Bairrão (J. Bairrão, comunicação pessoal, 2001)].

sistematicamente como função conjunta (1) das características da pessoa em desenvolvimento (incluindo a herança genética), (2) do ambiente imediato e remoto em que os processos têm lugar, (3) da natureza dos resultados de desenvolvimento, e (4) das continuidades e mudanças que ocorrem no ambiente ao longo do tempo, durante o curso de vida e durante o período histórico em que a pessoa viveu.

Particularmente influentes nos esforços contemporâneos de compreensão do funcionamento e desenvolvimento da criança, estes modelos não se limitam a traçar um retrato unidimensional da pessoa em desenvolvimento (Lerner & De Stefanis, 1999). Efectivamente, a pessoa não é reduzida a uma dimensão biológica, psicológica ou sociológica. O seu funcionamento e desenvolvimento são sistematizados, ou seja, são embebidos numa matriz integradora de variáveis que provêm de múltiplos níveis de organização (Lerner, Lerner, Almerigi, & Theokas, 2006). Sem esbater as especificidades inerentes a cada modelo, destacam-se similitudes em termos de ênfase na interacção recíproca e dinâmica pessoa-contexto e em termos de potencial de abrangência e complexidade [com importantes implicações metodológicas (Bairrão, 1995)].

Os quatro modelos de análise conceptual referidos evidenciam um conjunto de proposições teóricas que demonstram um racional semelhante e que valorizam, de modo muito particular, o processo de influência mútua que ocorre nos contextos em que a criança se movimenta directamente. Assim, Ford e Lerner (1992) salientam a importância do contexto social no desenvolvimento humano, referindo os padrões de funções circulares através dos quais as pessoas influenciam e estimulam mudanças umas nas outras. Sameroff e Fiese (2000) referem o papel específico das miniregulações (actividades diárias de prestação de cuidados) e das microregulações (padrões de interacção momentânea) no desenvolvimento humano. Magnusson e Stattin (1998) valorizam a influência dos elementos específicos do ambiente com que a criança interage directamente, atribuindo especial importância ao contexto social próximo, isto é, às relações sociais próximas com pais, educadores, pares e outros. Segundo os autores, o grau de estrutura e o potencial de interpretação significativa destas relações sociais desempenham um papel fundamental no processo de socialização (através do qual a criança aprende e integra valores, normas, papéis e regras culturais) e de adaptação da criança à sociedade. Finalmente, Bronfenbrenner (2001) conceptualiza as formas duradouras e significativas de interacção no

contexto imediato como os motores do desenvolvimento. O contexto imediato onde decorrem estes processos proximais corresponde ao microssistema, a estrutura nuclear do modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979b), redefinida como um padrão de actividades, papéis sociais e relações interpessoais, experienciado num cenário face a face pela pessoa em desenvolvimento, com determinadas características físicas, sociais e simbólicas que convidam, permitem ou inibem o envolvimento em interacção sustentada progressivamente mais complexa com o ambiente imediato (ver Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Os contextos imediatos ou microssistemas em que a criança se movimenta directamente durante as fases precoces do seu desenvolvimento incluem a família e, em cada vez mais casos, um contexto extrafamiliar de educação e cuidados. A família oferece a melhor ilustração da inseparabilidade entre a pessoa e o seu contexto: cada membro é uma parte activa e integrada do sistema e, simultaneamente, contribui para formar o seu próprio contexto social (Magnusson & Stattin, 1998). Simultaneamente, e embora os pais não constituam os únicos agentes de socialização das crianças, a família é vista como uma arena primordial (talvez mesmo a mais importante) de socialização (Maccoby, 1992).

Espelhando as influências dos modelos conceptuais previamente referidos, e traduzindo a efectiva complexidade dos processos de socialização e desenvolvimento, a investigação actual sobre as influências e funções dos pais no desenvolvimento da criança fornece explicações progressivamente mais sofisticadas e menos deterministas (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Efectivamente, concepções iniciais, segundo as quais os pais eram vistos como transmissores de cultura e as crianças eram consideradas recipientes vazios (a ser gradualmente preenchidos com repertórios sociais), têm sido substituídas por conceptualizações bidireccionais e interactivas do processo de socialização (Maccoby, 1992). Note-se, contudo, que mesmo as concepções de bidireccionalidade têm vindo a complexificar-se. Assim, e segundo Maccoby, as primeiras noções de influência bidireccional perspectivavam cada participante na interacção diádica mãe-criança como sendo capaz de moldar o outro através de processos de reforço ou utilização de consequências aversivas. No entanto, esta concepção deu lugar a uma perspectiva que enfatiza o desenvolvimento de reciprocidade e de sequências interligadas de comportamento entre os elementos em interacção (Maccoby, 1992). De acordo com esta conceptualização, a socialização processa-se através da participação em

interacções no contexto de relações próximas, construídas ao longo do tempo. A este respeito, Maccoby e Martin (1983) e Maccoby (1992) salientam o papel das cognições e expectativas mútuas, aludindo a um processo de acumulação de uma história de interacção mútua, em que cada parceiro adquire um conjunto de expectativas em relação ao comportamento do outro e um conjunto de formas estereotipadas de interpretar as reacções do outro.

A adopção de conceptualizações bidireccionais centradas na relação como contexto de socialização e desenvolvimento não implica qualquer desvalorização do papel da família e dos pais. A efectiva assimetria, em termos de poder e competência, entre adultos e crianças implica que a relação pais-criança tenha um papel único na socialização da criança (Maccoby, 1992). Efectivamente, os pais (1) seleccionam os cenários em que a criança passa o seu tempo, bem como, embora em menor grau, a identidade do conjunto de pessoas com que a criança terá oportunidade de interagir; (2) controlam o acesso a objectos desejados pelas crianças; (3) são fisicamente maiores e mais fortes e, portanto, podem controlar fisicamente os movimentos das crianças; e (4) possuem mais conhecimentos – conhecimentos de que as crianças necessitam, principalmente em situações não familiares (Maccoby, 1992). Deste modo, começando pela sua própria saúde, os pais, entendidos como os principais prestadores de cuidados das crianças, estruturam as experiências e dão forma aos contextos em que o desenvolvimento se desenrola, exercendo efeitos profundos em virtualmente todos os aspectos do desenvolvimento precoce, desde a saúde e integridade do bebé no momento do nascimento até à entrada na escola (Shonkoff & Phillips, 2000). Destaque-se, por exemplo, os efeitos positivos da qualidade do ambiente familiar no desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem da criança, bem como na sua adaptação escolar (e.g., Bradley & Corwyn, 2005).

Segundo Shonkoff e Phillips (2000), os pais necessitam (1) de competências pessoais para interagir de uma forma construtiva com a criança, (2) de competências organizacionais para gerir as suas vidas dentro e fora de casa e (3) de competências de resolução de problemas para lidar com os desafios que as crianças suscitam. Estas funções requerem sensibilidade à criança, ou seja, capacidade para ler, interpretar e antecipar as necessidades da criança e as suas respostas ao mundo, bem como apoios (como creches e redes sociais) e recursos que advêm da segurança económica. Tendo em conta os princípios subjacentes aos modelos teóricos previamente referidos, a forma como os pais exercem o seu papel é influenciada pelas características da família, pela sua situação económica, pela disponibilidade e qualidade dos contextos pré-escolares, pelas características da vizinhança, pelas instituições e redes sociais e

pelo contexto social e cultural mais alargado (Bronfenbrenner, 1979b; Magnusson & Stattin, 1998).

O interesse pelas competências pessoais necessárias para interagir de uma forma construtiva com a criança, bem como pela própria operacionalização de uma interacção construtiva, tem alimentado um vasto corpo de investigação nas últimas quatro décadas. Neste domínio, destacam-se duas vias de estudo complementares: a identificação de comportamentos interactivos parentais promotores de competência (e.g., Baumrind, 1966; Baumrind & Black, 1967) e a identificação de comportamentos interactivos associados à segurança emocional da criança (e.g., Bowlby, 1988). Note-se que o objecto de estudo preferencial deste domínio de investigação tem sido a mãe, identificada, na maioria dos casos, como o principal prestador de cuidados. Efectivamente, a interacção interpessoal diádica mãe-criança tem sido considerada uma pedra angular de um desenvolvimento saudável (Shonkoff & Phillips, 2000), uma vez que uma relação segura com o principal prestador de cuidados constitui a base de um desenvolvimento emocional saudável (Bowlby, 1988). O principal prestador de cuidados é entendido como o adulto que mais investe na criança do ponto de vista emocional e que está disponível para a criança de uma forma consistente, aceitando-se que quem preenche este papel constitui um factor menos importante do que a qualidade da relação que estabelece com a criança (Shonkoff & Phillips, 2000).

Apesar da primazia da família sobre os resultados de desenvolvimento das crianças (National Institute on Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network, 2005; Pessanha, 2006), existem outros microssistemas que influenciam o funcionamento e desenvolvimento das crianças, nomeadamente os contextos pré-escolares creche e jardim-de-infância. Dada a premissa básica da abordagem ecológica segundo a qual os efeitos dos processos proximais diferem em função da qualidade do ambiente, operacionalizada em termos dos recursos disponíveis e do grau de estabilidade e consistência ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 1999), a qualidade dos contextos de prestação de cuidados para bebés e crianças em idade pré-escolar tem estado sobre crescente escrutínio (e.g., Cost, Quality and Outcomes Study Team, 1995; NICHD Early Child Care Research Network, 2005).

Note-se que a qualidade dos contextos de educação pré-escolar constitui uma dimensão do conceito abrangente e unificador de qualidade de vida (ver Bairrão, 1998), definido pela

Organização Mundial de Saúde como “a percepção de um indivíduo acerca da sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores em que vive e em função dos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações” (World Health Organization, 1999, p. 3). De carácter multidimensional, este conceito traduz uma avaliação subjectiva acerca da experiência pessoal em domínios como a saúde física, o bem-estar psicológico, as relações sociais e o ambiente (Power, Bullinger, Harper, & The World Health Organization Quality of Life Group, 1999). Efectivamente, o conceito de qualidade não é neutro nem se refere a uma realidade objectiva e universal (Moss & Pence, 1994). Trata-se de um conceito socialmente construído e culturalmente variável (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999), de natureza subjectiva e referido a valores, crenças e interesses (Moss & Pence, 1994).

Segundo Katz (1993, 1998), a qualidade dos contextos pré-escolares pode ser abordada com base em cinco perspectivas que enfatizam diferentes critérios de avaliação: (1) a abordagem orientada de cima para baixo traduz a perspectiva dos adultos e inclui essencialmente características estruturais do ambiente; (2) a abordagem orientada de baixo para cima reflecte a perspectiva das crianças, enfatizando a experiência vivida diariamente pelos destinatários dos contextos pré-escolares; (3) a perspectiva exterior-interior enfatiza a experiência das famílias que recorrem a estes contextos; (4) a perspectiva interior considera a experiência dos profissionais que trabalham no contexto pré-escolar; e (5) a perspectiva exterior relaciona-se com a forma como o contexto pré-escolar serve a comunidade e a sociedade em geral.

Apesar da relatividade do conceito de qualidade, existe algum consenso, nos designados países ocidentais, acerca das dimensões envolvidas na qualidade da educação e cuidados destinados a crianças em idade pré-escolar (Bairrão, 1998). Traduzindo esse consenso, Bredekamp (1987) considera que a qualidade dos contextos pré-escolares relaciona-se com a experiência de interacções afectuosas e apoiantes com adultos, num ambiente seguro, saudável e estimulante, no qual a educação e as relações de confiança se combinam para apoiar o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual da criança. Na mesma linha, a National Association for the Education of Young Children (1997) define um contexto pré-escolar de elevada qualidade como aquele que garante um ambiente seguro e educativo que promove o desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e da linguagem das crianças ao mesmo tempo que é sensível às necessidades e preferências das famílias.

Desde os inícios da década de 80 do século XX, uma parte considerável da investigação sobre a qualidade dos contextos pré-escolares tem recorrido a uma concepção de qualidade que integra aspectos estruturais e aspectos processuais do ambiente de educação e cuidados (Bairrão, 1995, 1998). Os aspectos estruturais incluem características físicas e organizacionais sujeitas a regulamentação, como os rácios adulto-criança, o tamanho do grupo e a formação dos profissionais (Bredekamp, 1987). Os aspectos de processo incluem as interações sociais adulto-criança e criança-criança (Bairrão, 1998), bem como o ambiente global da sala (Howes, Phillips, & Whitebook, 1992) e a disponibilidade de actividades adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças (Almqvist, 2006).

Os resultados obtidos por este domínio de investigação indicam que a qualidade dos contextos pré-escolares está associada, de uma forma consistente, ao desenvolvimento social e cognitivo das crianças (European Child Care and Education [ECCE] Study Group, 1997a²; Love et al., 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2003a; Shonkoff & Phillips, 2000; Vandell & Wolfe, 2000). Por exemplo, os resultados do *Cost, Quality and Outcomes Study* (1995) sugerem que a qualidade dos contextos pré-escolares tem um efeito moderado, a longo prazo, nos padrões de desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Foram ainda apurados efeitos diferenciais de dois aspectos da qualidade: as práticas observadas na sala estavam relacionadas com as competências académicas e de linguagem das crianças, enquanto a proximidade da relação educador-criança estava relacionada com as competências cognitivas e, de uma forma mais acentuada, com as competências sociais das crianças (Peisner-Feinberg et al., 2001).

Dada tal conjugação de modelos conceptuais e dados empíricos acerca da importância dos microssistemas durante as fases precoces do desenvolvimento da criança, considera-se pertinente documentar algumas características dos contextos imediatos em que as crianças portuguesas se movimentam durante os primeiros 3 anos de vida. Assim, no que diz respeito à família, destaca-se o elevado número de mães inseridas no mundo do trabalho. Efectivamente, em 2001, 71% das mães portuguesas trabalhavam e, destas, apenas 11% trabalhavam em tempo parcial, perfazendo uma das taxas mais elevadas de mães que trabalhavam a tempo inteiro na União Europeia (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2004a), independentemente da idade da criança mais nova da família. De acordo com a mesma

² Projecto de investigação internacional em que participou o Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

fonte, muitas famílias portuguesas necessitam de um segundo trabalhador a tempo inteiro para assegurar um rendimento económico familiar suficiente e diminuir o risco de pobreza. Note-se que, em 2001, cerca de 20% da população portuguesa se encontrava em risco de pobreza (em contraste com uma média de 15% nos restantes países da União Europeia), após a aplicação de medidas de redistribuição de rendimentos (sem as quais, o risco de pobreza aumentaria 4 pontos percentuais) (Instituto Nacional de Estatística, 2004).

Naturalmente, o elevado número de mães que trabalham a tempo inteiro em Portugal tem suscitado a necessidade de opções extrafamiliares de educação e cuidados. As opções disponíveis para as famílias portuguesas com crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade incluem (1) creches, (2) minicreches (equipamentos destinados a grupos de 12 a 15 crianças), (3) amas oficiais e (4) creches familiares (grupos de 12 a 20 amas da mesma área geográfica) (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz, & Macedo-Pinto, 1990; Vasconcelos, Orey, Homem, & Cabral, 2002). Estas respostas sociais estão sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e não sob a tutela do Ministério da Educação (à semelhança dos serviços de educação e cuidados destinados a crianças entre 3 e 6 anos de idade), espelhando, de alguma forma, uma orientação para cuidados de custódia e não uma perspectiva educacional (Tietze & Cryer, 1999).

A taxa de cobertura destas opções de educação e cuidados tem vindo a aumentar gradualmente: 12.65% em 1996 (Vasconcelos et al., 2002), 19% em 2002 (Bairrão & Almeida, 2002) e 21.5% em 2003 (Instituto da Segurança Social, 2005c), continuando, contudo, aquém da meta de 33% definida para 2010 pelo Conselho Europeu de Barcelona. Para efeitos comparativos, registe-se que a taxa nacional de cobertura das opções de educação e cuidados destinadas a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, durante o ano lectivo 2003/2004, foi de 77.1% (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, 2006).

Constituindo a resposta social mais frequente para as crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade, a creche tem como objectivos:

- “(a) proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças, num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado;
- (b) colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; e (c) colaborar de uma forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado.” (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996, p. 7).

Assim, para além da necessidade de aumentar a quantidade de respostas sociais disponíveis para as famílias com crianças com menos de 3 anos de idade, através da expansão da rede de serviços e equipamentos sociais, reconhece-se a necessidade de uma aposta estratégica na sua qualificação (Instituto da Segurança Social, 2005c), isto é, na promoção da sua qualidade. Note-se que, em 2001, um pequeno estudo realizado pela Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor (“Creches e jardins-de-infância”, 2001), com base na inspecção de 25 contextos pré-escolares (20 dos quais com salas de creche), revelava condições preocupantes no que diz respeito ao rácio adulto-criança, ao tamanho dos grupos, às instalações e equipamentos no interior e no exterior e à higiene e segurança. Do mesmo modo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2000, 2001) expressou preocupação em relação à qualidade dos serviços de educação e cuidados destinados a crianças portuguesas entre o nascimento e os 3 anos de idade, recomendando ao governo português a implementação de procedimentos de auto-avaliação e inspecção.

Uma vez que o funcionamento e desenvolvimento da criança constitui o resultado de processos contínuos e recíprocos de interacção pessoa-contexto, afigura-se importante documentar as experiências e o funcionamento de famílias, mães e crianças que se movimentam num contexto nacional caracterizado (1) pela elevada necessidade de estruturas que permitam a conciliação entre o trabalho e a vida familiar, (2) por uma oferta escassa de respostas sociais de educação e cuidados destinadas a crianças com menos de 3 anos de idade, e (3) por equipamentos e respostas sociais caracterizados por uma qualidade insuficiente. Mais especificamente, revela-se necessário examinar as características e o funcionamento dos utentes das respostas sociais disponíveis para as famílias com crianças em fases precoces do desenvolvimento.

Foi neste contexto que surgiu o projecto de investigação *A qualidade das interacções da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança*, desenvolvido, entre 2000 e 2004, pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto, com a liderança científica do Professor Doutor Joaquim Bairrão e financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Referência: POCTI/PSI/35207/2000). Este projecto tinha como objectivos estudar o envolvimento de crianças com idades compreendidas entre 12 e 36 meses e determinar a influência das seguintes variáveis na quantidade e qualidade do envolvimento das

crianças em contexto de creche: características do contexto familiar e do contexto de creche, comportamentos interactivos das mães, educadoras e auxiliares de educação e características das crianças (idade, sexo, temperamento e nível de desenvolvimento). Note-se que este projecto de investigação replicou e alargou o âmbito do projecto de investigação *Engagement as an outcome of program quality*, desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos da América, entre 1997 e 2001, pela equipa liderada pelo Professor Doutor R.A. McWilliam.

Inserido no âmbito deste projecto de investigação mais alargado, o estudo apresentado no âmbito da presente dissertação de doutoramento tinha como objectivo geral estudar os comportamentos interactivos das mães participantes e determinar a sua influência no envolvimento de crianças entre 12 e 36 meses de idade, entendido como a quantidade e qualidade da participação em actividades diárias (McWilliam, de Kruif, & Bairrão, 2003). A opção pela análise das dimensões de comportamento interactivo materno decorre de opções de carácter metodológico e pragmático necessárias à delimitação do âmbito do estudo e não da desvalorização conceptual do papel do pai no processo de desenvolvimento da criança ou do desconhecimento da complexidade e diversidade dos grupos sociais que interagem com e influenciam a criança em desenvolvimento (Lamb, 2005).

A pertinência do presente estudo é justificada pela escassez de informação disponível acerca (1) dos comportamentos interactivos de mães portuguesas provenientes de populações normativas e (2) da forma como as crianças com menos de 3 anos de idade despendem o seu tempo. Deste modo, com este trabalho, espera-se contribuir para a compreensão das experiências interactivas vividas por díades compostas por crianças de uma faixa etária particularmente vulnerável a experiências inadequadas de educação e cuidados (Shonkoff & Phillips, 2000) e suas mães. Trata-se de documentar as características de processos de regulação específicos – as microregulações (Sameroff & Fiese, 2000), reconhecendo que os pais constituem os adultos mais influentes na vida das crianças, mesmo quando estas passam a maior parte das horas de vigília em contextos extrafamiliares (Shonkoff & Phillips, 2000). Para além dos modelos conceptuais previamente referidos, a proposição de Vygotsky (1978), segundo a qual os processos mentais mais sofisticados surgem primeiro no plano interpsicológico (social) e só depois no plano intrapessoal (individual) fundamenta este interesse particular pela interacção diádica como contexto de desenvolvimento.

Note-se que este estudo assumiu um carácter sincrónico na medida em que analisou o funcionamento contemporâneo das mães e das crianças (Magnusson & Stattin, 1998). Naturalmente, do ponto de vista conceptual, não podemos deixar de valorizar os processos de desenvolvimento que, ao longo do tempo, conduziram ao estado actual, cientes de que, em cada fase no curso da vida de um indivíduo, o estado presente corresponde à criança do passado e ao pai do futuro (Magnusson & Stattin, 1998).

A presente dissertação sintetiza o trabalho desenvolvido para a prossecução do objectivo geral definido para esta investigação. Assim, após um capítulo introdutório em que se clarifica o contexto teórico, social e prático deste estudo, apresentam-se os principais conteúdos analisados no decurso do processo de revisão de literatura sobre as dimensões do comportamento interactivo materno e sobre o envolvimento da criança. No que diz respeito ao capítulo sobre as dimensões do comportamento interactivo materno (capítulo II), quatro aspectos foram considerados essenciais: (1) a valorização da interacção diádica mãe-criança como contexto privilegiado de desenvolvimento; (2) a definição e caracterização dos principais constructos relacionais e comportamentais utilizados na literatura sobre comportamentos interactivos maternos; (3) a identificação dos factores que influenciam os comportamentos interactivos maternos; e (4) a documentação dos efeitos das principais dimensões de comportamento interactivo materno nos resultados de desenvolvimento das crianças. No que se refere ao envolvimento da criança, o processo de revisão de literatura (capítulo III) teve como objectivos: (1) clarificar a relevância do constructo; (2) descrever a história e racional teórico da conceptualização de envolvimento adoptada no decorrer do presente estudo; (3) reconhecer a existência de conceptualizações e operacionalizações distintas do constructo; (4) identificar os factores que influenciam o envolvimento da criança; (5) descrever estratégias de promoção do envolvimento e discutir a sua pertinência; e (6) documentar as especificidades do envolvimento da criança em situação diádica. Valorizando processos de síntese e pretendendo contribuir para a efectiva legibilidade do presente trabalho de investigação, assume-se como objectivo clarificar as influências conceptuais, operacionais e empíricas que estão na base das opções de trabalho e não efectuar uma revisão de literatura profundamente exaustiva. Note-se que a investigação sobre os comportamentos interactivos maternos é extensa, dificultando a realização de sínteses de dimensão objectivamente pragmática. [O trabalho de síntese apresentado recentemente por Cruz (2005) constitui uma excepção de destaque no plano nacional.] Outro objectivo assumido

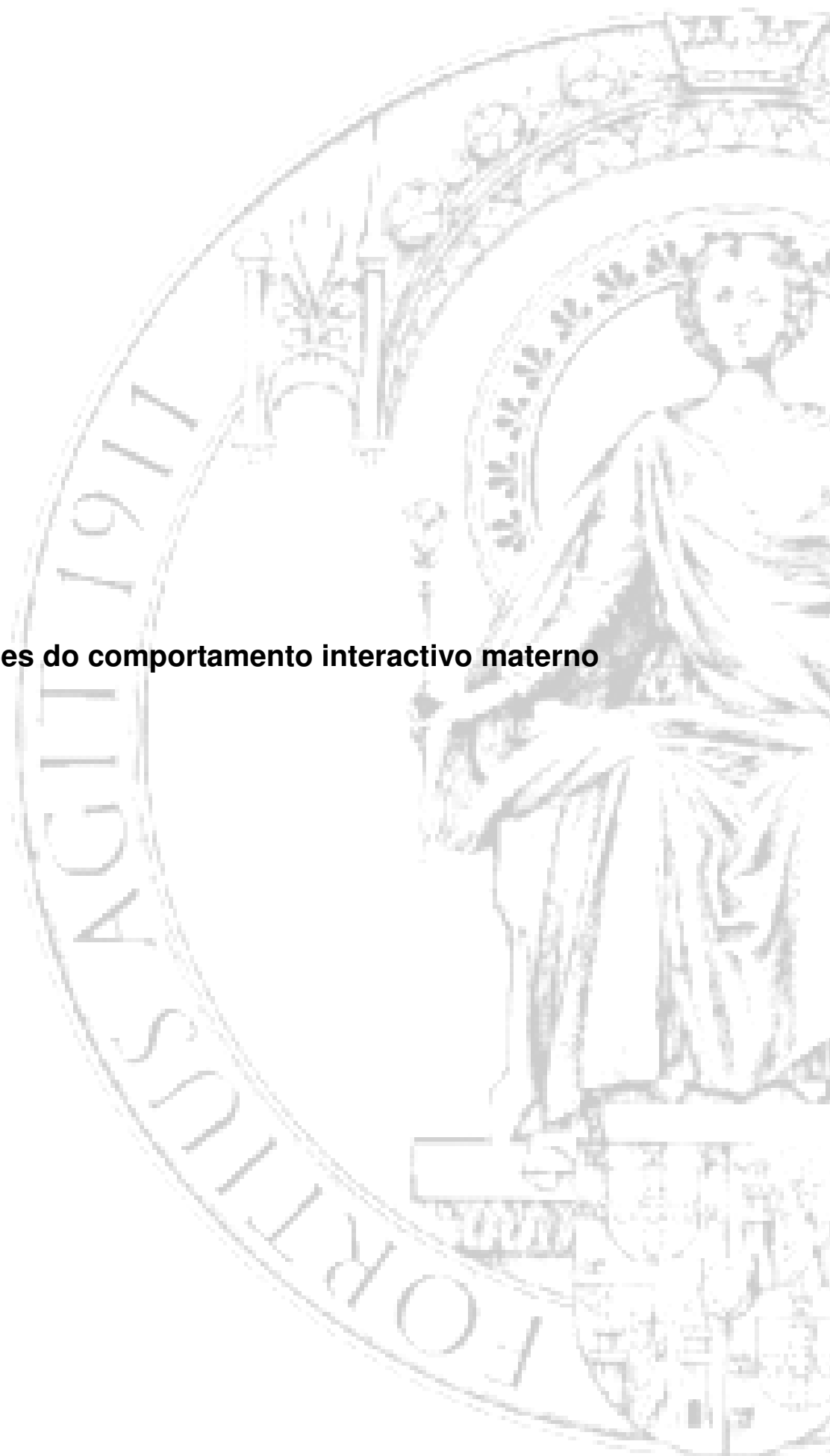
no decurso do processo de revisão de literatura prende-se com uma preferência clara por referências directas, utilizando citações indirectas apenas quando o acesso às fontes originais se revelou impossível ou particularmente difícil.

Em seguida, e com base na síntese do processo de revisão de literatura, foi possível identificar um conjunto de proposições-chave com base nas quais foram definidos os objectivos de trabalho e formuladas as hipóteses de investigação. Neste pequeno capítulo de enquadramento da investigação empírica (capítulo IV), procurou-se ainda explicitar o desenho da investigação, clarificando as associações esperadas entre as variáveis em estudo.

O capítulo V documenta as opções metodológicas adoptadas no decorrer do presente projecto de investigação, fornecendo informação relevante acerca dos participantes, descrevendo os instrumentos utilizados e explicitando os procedimentos adoptados no decurso dos processos de treino e obtenção de acordo interobservadores, recolha e análise de dados. A apresentação dos resultados obtidos (capítulo VI) foi organizada de acordo com uma sequência de complexidade crescente, começando pelos resultados descritivos que permitiram a caracterização dos participantes em todas as variáveis relevantes, passando pelas associações entre as variáveis em estudo e terminando com os resultados multivariados que permitiram responder às principais hipóteses de investigação.

Finalmente, procedeu-se à discussão dos resultados obtidos (capítulo VII), clarificando a confirmação/infirmação das hipóteses de trabalho previamente formuladas. Neste processo integrador, os resultados de investigações prévias forneceram o necessário contexto de interpretação ao mesmo tempo que a identificação de limitações e mais-valias metodológicas e conceptuais se revelou essencial à adopção de uma postura crítica em relação ao significado prático dos resultados obtidos.

II. Dimensões do comportamento interactivo materno



1. Interacção como contexto de desenvolvimento

Os processos proximais, definidos como formas duradouras de interacção no contexto imediato ou como mecanismos de interacção organismo-ambiente, funcionam como os principais motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Para a maioria das crianças em idade pré-escolar, os processos interactivos que imediatamente correspondem à definição de processos proximais inscrevem-se na relação pais-criança. Com base nesta conceptualização, a teoria e investigação em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação têm considerado a interacção pais-criança como contexto privilegiado de desenvolvimento.

Efectivamente, para se desenvolver nos domínios intelectual, emocional, social e moral, a criança necessita de participar em actividades progressivamente mais complexas, numa base regular, ao longo de um período de tempo alargado, com uma ou mais pessoas que estejam empenhadas no bem-estar e desenvolvimento da criança e com quem a criança possa desenvolver vínculos emocionais fortes e mútuos (Bronfenbrenner, 2001). Na grande maioria dos casos, as pessoas mais profundamente empenhadas na saúde, bem-estar e desenvolvimento de uma criança são os pais.

Neste capítulo, pretende-se ilustrar a forma, conteúdo e intensidade de alguns dos processos proximais a que a criança está exposta com maior frequência e duração, com base numa reflexão sobre as dimensões de comportamento interactivo materno mais profusamente estudadas na literatura. Dado que os processos proximais podem produzir dois tipos de resultados, isto é, competência e disfunção, pretende-se ainda sintetizar a natureza dos resultados de desenvolvimento associados às diferentes formas e conteúdos dos processos interactivos da díade mãe-criança.

Naturalmente, qualquer síntese dos dados da investigação acerca das dimensões de comportamento interactivo materno não pode negligenciar a reciprocidade da acção enquanto elemento-chave do conceito de interacção. A bidireccionalidade dos efeitos, noção central do modelo transaccional do desenvolvimento (Sameroff & MacKenzie, 2003), constitui uma linha orientadora da nossa reflexão e da nossa síntese pessoal sobre o complexo processo interactivo mãe-criança. Embora a relação diádica mãe-criança tenha, principalmente durante os primeiros anos de vida, um carácter assimétrico, é inequívoco o papel activo da criança na co-construção

do processo interactivo (Bronfenbrenner, 2001; Kochanska & Aksan, 2004; Piaget, 1990; Sameroff & Mackenzie, 2003; Vygotsky, 1978).

Para além da reciprocidade e bidireccionalidade, os processos proximais associados à relação diádica mãe-criança têm uma outra característica que contribui para a sua complexidade e influencia o seu poder na produção de competência ou disfunção: a contextualização. Assim, a forma e conteúdo dos processos proximais variam sistematicamente em função das características do contexto ambiental imediato e remoto em que ocorrem (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Uma vez que a díade mãe-criança está envolvida numa multiplicidade de cenários ecológicos em mudança, a análise do processo interactivo diádico mãe-criança requer um olhar atento às suas múltiplas fontes de influência (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sameroff & MacKenzie, 2003).

Considerando estas dimensões, segue-se uma revisão, necessariamente sintética, sobre: (1) os principais constructos utilizados para descrever os comportamentos interactivos maternos de crianças em idade pré-escolar (e, em especial, de crianças até aos 3 anos de idade), (2) os principais factores que influenciam a forma (entendida como a componente emocional) e conteúdo (entendido como a componente cognitiva e/ou de estimulação) dos comportamentos interactivos das mães e (3) os efeitos das diferentes dimensões de comportamento interactivo materno no desenvolvimento e comportamento da criança.

2. Dimensões do comportamento interactivo materno

Maccoby e Martin (1983) identificaram duas dimensões angulares do processo interactivo pais-criança: o afecto e o controlo. Grande parte da investigação conduzida sobre os comportamentos interactivos maternos tem recorrido a constructos relacionais e comportamentais que se organizam em torno destas dimensões essenciais. Os constructos mais prevalentes incluem a sensibilidade, a responsividade, a directividade e a intrusividade.

Quer a sensibilidade, quer a responsividade constituem constructos amplamente utilizados, mas cujo significado específico é, por vezes, difícil de concretizar e distinguir (World Health Organization, 2004), como atestam as frequentes sobreposições das componentes associadas a cada dimensão interactiva. A Organização Mundial de Saúde procura distinguir estes dois constructos conceptualizando a sensibilidade como uma dimensão mais representacional, caracterizada por disponibilidade perceptiva e emocional e concebendo a responsividade como uma dimensão mais comportamental (i.e., de acção).

Assim, a Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2004) define sensibilidade como a capacidade de estar atento à criança e de estar consciente das suas acções e vocalizações como sinais que comunicam necessidades e desejos. De acordo com esta organização, a sensibilidade constitui um constructo relacional (e não uma mera característica da mãe), função da capacidade da criança para comunicar estados emocionais e comportamentais de forma clara e consistente. A dimensão interactiva sensibilidade implica (1) conceber a criança como uma pessoa separada e (2) ser capaz de assumir a perspectiva da criança (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Com base nestes pressupostos base, Ainsworth e colaboradores descreveram quatro componentes da sensibilidade materna: (1) atenção aos sinais da criança (implica acessibilidade); (2) interpretação precisa dos sinais; (3) resposta adequada às comunicações da criança; e (4) resposta pronta (de modo a que a reacção seja percebida como contingente). Lohaus, Keller, Ball, Voelker e Elben (2004) encontraram correlações elevadas entre estas componentes, sugerindo uma estrutura unidimensional da sensibilidade materna. No entanto, van den Boom (1997) salienta a elevada complexidade do constructo, fazendo referência à multiplicidade de operacionalizações existentes. Segundo a autora, a sensibilidade constitui uma dimensão relacional que permeia qualquer comportamento interactivo e cujos principais elementos constituintes são a prontidão, a

consistência e a adequação. Damast, Tamis-LeMonda e Bornstein (1996) consideram que a sensibilidade materna ao nível de desenvolvimento da criança é simultaneamente global e específica.

Particularmente valorizada pelas abordagens construtivistas ao processo interactivo diádico (de Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000; Mahoney & Wheeden, 1999), a responsividade tem sido entendida como (1) a capacidade para responder de forma contingente e adequada aos sinais da criança (World Health Organization, 2004); (2) mudança positiva e significativa no comportamento da mãe, contingente e contígua ao comportamento da criança (Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001); (3) resposta adequada em termos de conteúdo, tempo e intensidade, a fim de ir ao encontro das necessidades e desejos da criança (Wakschlag & Hans, 1999) e como (4) elaboração ou expansão do comportamento da criança (de Kruif et al., 2000; de Kruif, Zulli, McWilliam, Scarborough, & Sloper, 1998; McWilliam & Bailey, 1992), entre outras definições. Segundo Kochanska e Aksan (2004), uma mãe responsiva responde de uma forma empática, entusiasta, pronta, afectuosa e adequada, partilhando o foco de interesse da criança e demonstrando um desejo claro de interagir. De acordo com Mahoney e Wheeden (1999), a responsividade constitui a qualidade interactiva mais eficaz na promoção do funcionamento da criança. Tamis-LeMonda et al. (2001) sublinham a natureza multidimensional da responsividade materna, destacando o facto de certos resultados de desenvolvimento das crianças serem influenciados de forma diferencial por tipos específicos de responsividade (e.g., imitação, descrição, pergunta, demonstração), em períodos específicos do desenvolvimento das crianças.

Também a responsividade constitui uma variável simultaneamente individual e relacional (World Health Organization, 2004). Enquanto variável individual, a responsividade pode ser descrita em termos de sensibilidade e atenção empática, previsibilidade e contingência, não intrusividade, disponibilidade emocional, envolvimento e tom emocional positivo. Enquanto variável relacional, a responsividade pode ser descrita em termos de harmonia, correspondência interactiva e sincronia, bem como em termos de reciprocidade e complementaridade (World Health Organization, 2004). Note-se que, por definição, a responsividade materna reflecte uma sequência temporal, claramente dependente da iniciação e intencionalidade da criança (Tamis-LeMonda et al., 2001). Considera-se que a reciprocidade inerente a esta dimensão interactiva

facilita a compreensão da criança acerca das relações de causa e efeito e aumenta a disponibilidade da criança para o contributo e apoio do adulto, promovendo, desta forma, o seu desenvolvimento social e cognitivo (Steelman, Assel, Swank, Smith, & Landry, 2002).

De acordo com Kochanska e Aksan (2004), a maior parte da investigação sobre a responsividade materna concebe este constructo como uma qualidade do estilo de reacção aos sinais e iniciações da criança, adoptando uma visão unidireccional, centrada na forma como as mães respondem às suas crianças. No entanto, segundo os autores, a responsividade constitui um processo de desenvolvimento bidireccional em que dois parceiros co-constroem a sua história partilhada ao longo do tempo, reflectindo as mudanças decorrentes da maturação da criança e subsequentes mudanças nos pais e na relação. Ainda segundo Kochanska e Aksan, a responsividade dos pais e da criança reflecte uma mutualidade emergente que deve ser entendida como um processo conduzido pelos primeiros, pelo menos numa fase precoce do desenvolvimento, em função da imaturidade da criança.

A emergência da sensibilidade e responsividade como dimensões essenciais da socialização precoce está associada ao advento da teoria da vinculação (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1988), uma teoria de processo, centrada no desenvolvimento da segurança emocional (Shonkoff & Phillips, 2000), segundo a qual as experiências precoces das crianças com a mãe (ou outros significativos) criam as lentes através das quais as crianças interpretam e atribuem sentido às experiências subsequentes (NICHD Early Child Care Research Network, 2006b), por intermédio da organização de modelos internos ou padrões de vinculação segura ou insegura (e.g., Fuertes & Lopes-dos-Santos, 2003; Soares, 1996; Veríssimo, Duarte, Monteiro, Santos, & Meneses, 2004).

A directividade materna constitui uma dimensão de controlo interactivo que implica estruturação da interacção mãe-criança, colocação de limites e um papel activo a nível verbal e na manipulação dos objectos. Segundo Marfo (1991), a directividade tem múltiplas definições operacionais, sendo possível discernir, pelo menos, quatro classes ou tipos de directividade: (1) controlo da resposta (no sentido de levar a criança a realizar uma tarefa ou responder de determinada forma); (2) controlo do tema (comportamentos de tomada de iniciativa durante o jogo e interacções verbais); (3) controlo da tomada de vez (dominância ou desequilíbrio na tomada de vez); e (4) controlo inibidor (restrições e interferências). Cada uma destas definições

operacionais descreve um subtipo diferente de comportamento directivo, sugerindo que a directividade não constitui um constructo unitário, mas um constructo complexo, constituído por uma variedade de comportamentos.

Reflectindo sobre as conotações negativas associadas ao constructo directividade, muitas vezes concebido como um estilo interactivo problemático, Marfo (1991) considera que o comportamento directivo ou de controlo das mães deverá ser visto como um aspecto normativo do comportamento parental e como um atributo inerente ao papel mediador de todos os pais na tarefa de ajudar a criança a seleccionar, definir, relacionar-se com e interiorizar aspectos relevantes do ambiente. Ainda segundo o autor, em função do perfil de cada criança, a directividade materna pode constituir uma forma de comportamento adaptativo, dependente do contexto, que desempenha funções relevantes do ponto de vista do desenvolvimento.

Landry, Smith, Miller-Loncar e Swank (1997) distinguem entre directividade, definida como utilização de estratégias verbais ou não verbais que fornecem controlo e estrutura através de mais informação e menos escolhas, e restrição, definida como qualquer tentativa física ou verbal para parar o que a criança está a fazer ou dizer. Cielinski, Vaughn, Seifer e Contreras (1995) distinguem entre directividade (definida como obtenção de controlo através da condução ou orientação do comportamento e atenção da criança) e intrusividade (definida como obtenção de controlo através de interferências no comportamento e quebras no foco de atenção da criança), sugerindo que a directividade pode ser uma técnica necessária e funcional no decurso de interacções com crianças que apresentam limitações ao nível das competências de atenção.

O constructo de intrusividade parece corresponder a um comportamento de controlo mais intenso. Ainsworth et al. (1978) descrevem uma constelação de comportamentos parentais caracterizados por interferência e insensibilidade, baseados na falta de respeito pela autonomia da criança. A mãe altamente intrusiva tem em mente os seus próprios objectivos quando inunda a criança com estimulação excessiva ou quando interrompe a actividade iniciada pela criança para a parar ou mudar o seu curso. Esta definição de comportamentos de interferência tem estado na origem de diversas operacionalizações do constructo de intrusividade, nomeadamente como (1) comportamento não contingente frequente (e.g., Isabella & Belsky, 1991), (2) comportamento físico ou verbal com o objectivo de parar ou controlar a actividade da criança (e.g., Egeland, Pianta, & O'Brien 1993; como citado em Ispa et al., 2004), (3) utilização de

exigências, apressando a criança (e.g., Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme, & Guskin, 1995) e (4) formas de prestação de cuidados que dominam o jogo da criança, permitindo-lhe pouca ou nenhuma influência no seu ritmo ou conteúdo (Ispe et al., 2004).

Segundo Ispe et al. (2004), os efeitos negativos da intrusividade materna no desenvolvimento da criança (a abordar no decorrer deste capítulo) têm sido explicados com base em três argumentos distintos: (1) a intrusividade pode estar associada a estimulação excessiva, levando a crianças a utilizar estratégias de defesa face às exigências de processamento de informação e ao afecto negativo suscitado pela estimulação excessiva (e.g., Ainsworth et al., 1978); (2) a criança pode sentir a intrusividade como fonte de *stress*, uma vez que interfere com a sua capacidade para exercer controlo sobre as interacções e para estabelecer padrões de reciprocidade mútua e de regulação (e.g., Tronick, 1989); e (3) uma vez que as mães intrusivas não interpretam os desejos e interesses das crianças e tendem a liderar as situações de interacção, as crianças podem desenvolver sentimentos de incompetência que, por sua vez, podem conduzir à diminuição do envolvimento, à agressão ou a outros estilos interpessoais negativos (e.g., Kahen, Katz, & Goffman, 1994; como citado em Ispe et al., 2004).

Resultados contraditórios sobre os efeitos da directividade materna no desenvolvimento e comportamento das crianças têm estado na origem de um debate que tem contribuído para a reconceptualização das dimensões de comportamento interactivo materno (de Kruif et al., 2000). Efectivamente, a adopção de uma conceptualização unidimensional que coloca a directividade e a responsividade como pólos opostos, mutuamente exclusivos, de um mesmo contínuo, tem contribuído para que a directividade tenha sido, muitas vezes, intencionalmente dissociada das dimensões sensibilidade e afecto positivo (McWilliam, Scarborough, & Kim, 2003). Marfo (1991) contesta a proposição segundo a qual a directividade inclui necessariamente intrusividade e exclui obrigatoriamente sensibilidade e responsividade, considerando que a conceptualização da directividade e da sensibilidade e/ou responsividade como características interactivas ortogonais constitui um obstáculo à correcta interpretação dos resultados da investigação. Segundo o autor, a dimensão interactiva directividade não deve ser utilizada para efectuar inferências acerca do tom global ou da qualidade do estilo interactivo parental.

Actualmente, vários investigadores tendem a considerar a responsividade e a directividade como dois contínuos comportamentais distintos (McWilliam et al., 2003). Ao mesmo

tempo, Ispa et al. (2004) chamam a atenção para a necessidade de distinguir entre intrusividade (dimensão comportamental que se situa no ponto extremo de um contínuo de directividade) neutra ou positiva e entre intrusividade negativa, do ponto de vista afectivo. Do mesmo modo, Nolen-Hoeksema et al. (1995) explicitam uma distinção conceptual entre intrusividade e conteúdo negativo e hostilidade.

Os resultados de Crawley e Spiker (1983) indicam que muitas mães combinam sensibilidade e directividade, apoiando uma conceptualização multidimensional dos comportamentos interactivos maternos. Segundo as autoras, directividade não inclui necessariamente intrusividade (definida como interrupção abrupta do comportamento da criança). Tendo identificado a existência de três estilos de interacção distintos, ou seja, um estilo responsivo directivo, um estilo directivo não responsivo e um estilo não directivo responsivo, também os resultados de de Kruif et al. (1998) apoiam a conceptualização da responsividade e da directividade como contínuos de interacção distintos. Do mesmo modo, os padrões de interacção de educadores encontrados por de Kruif et al. (2000) revelam que a utilização de comportamentos de interacção directivos não impede a utilização de comportamentos de interacção responsivos. Mahoney e Wheeden (1999) sugerem que a responsividade e a directividade constituem dimensões interactivas complementares. De acordo com os resultados obtidos pelos autores (a respeito dos comportamentos interactivos de educadores, em situação diádica), o estilo de interacção mais eficaz combina uma elevada responsividade e um nível moderado de directividade, no sentido de manter o envolvimento da criança e promover comportamentos entendidos como pré-requisitos para a aprendizagem académica (e.g., a atenção e a obediência).

Deste modo, visões unidimensionais dos comportamentos interactivos maternos parecem não descrever adequadamente a efectiva complexidade das possíveis combinações e interacções entre diferentes dimensões interactivas maternas (Marfo, 1991). A adopção de conceptualizações multivariadas dos constructos interactivos maternos poderá permitir interpretações mais adequadas dos resultados da investigação, possibilitando a análise de efeitos diferenciais de diversas combinações de comportamentos interactivos responsivos e directivos no desenvolvimento das crianças e levantando questões relacionadas com a quantidade de responsividade e a quantidade de directividade necessárias para produzir resultados de desenvolvimento optimizados (de Kruif, McWilliam, & Ridley, 2001).

Tais reconceptualizações das dimensões interactivas do comportamento materno indicam que cada dimensão deve ser estudada enquanto parte integrante de um sistema interactivo complexo. Por esta razão, estudos longitudinais de grande amplitude como o *NICHD Study of Early Child Care* (NICHD Early Child Care Research Network, 2005) têm incluído diversas dimensões de comportamento interactivo parental como, por exemplo, (1) sensibilidade (definida como a capacidade para adoptar a perspectiva da criança, perceber adequadamente os seus sinais e responder de forma atempada e adequada); (2) consideração positiva (demonstração de amor, respeito e admiração pela criança); (3) estimulação cognitiva (ensino e expansão activa das capacidades e conhecimentos da criança); (4) intrusividade (definida como controlo e envolvimento excessivo); (5) afastamento (envolvimento e atenção limitados); e (6) consideração negativa (descontentamento e rejeição activa da criança).

Uma nota necessária a esta revisão de literatura sobre dimensões de comportamento interactivo materno (e a este estudo no seu todo) diz respeito ao contexto cultural (entendido em sentido lato) em que é realizada(o). Assim, é explícito o recurso a um conjunto de conceptualizações e operacionalizações que reflectem modelos culturais integrados numa perspectiva ocidental e que se fundamentam, quase exclusivamente, em investigações conduzidas na Europa e nos Estados Unidos da América.

Efectivamente, as dimensões interactivas aqui referidas são pensadas em função do que Uzgiris e Raeff (1995) designam por ideal ocidental de igualdade social e de concepções da criança como indivíduo com intencionalidade. No entanto, segundo as autoras, diferentes concepções do que é ser criança traduzem-se em variações no conteúdo e forma dos comportamentos interactivos, no sentido de proporcionar oportunidades para que as crianças se tornem parceiros de interacção culturalmente competentes.

A investigação tem revelado variações nos modelos culturais das dimensões de comportamento interactivo materno (e.g., Bradley & Corwyn, 2005). Por exemplo, no que diz respeito à responsividade, a variabilidade observada nas inter-relações entre os indicadores desta dimensão interactiva sugere que os modelos culturais do constructo (isto é, o que constitui responsividade) variam (Bradley & Corwyn, 2005). No entanto, estas variações parecem situar-se ao nível dos indicadores específicos e não ao nível das funções globais, conforme sugere a quase unanimidade acerca da importância e aplicabilidade desta dimensão interactiva (Bradley &

Corwyn, 2005). A este respeito, Bradley e Corwyn referem a existência de diversidade na forma e grau de ênfase. Segundo Bornstein et al. (1992), a responsividade materna constitui um formato interactivo diferenciado e culturalmente sensível, verificando-se diferenças culturais significativas nas suas componentes mais refinadas.

Diferenças observadas nos comportamentos de ensino dos pais parecem reflectir valores culturais relacionados com as competências das crianças e o papel dos pais na sua promoção (Bradley & Corwyn, 2005). Existe, igualmente, grande variabilidade em relação ao grau com que a punição física é utilizada para controlar o comportamento das crianças e em relação às situações em que a punição física é considerada adequada (Bradley & Corwyn, 2005). Assim, em culturas em que o respeito pelos mais velhos é altamente valorizado, a punição física é mais comum.

Cote e Bornstein (2005) salientam a coexistência de processos similares (partilhados pela espécie) e de ênfases diferentes (específicas à cultura) no jogo diádico mãe-criança em diferentes culturas. Note-se, contudo, que a substancial variabilidade observada entre famílias de uma mesma cultura deve ser considerada na interpretação de quaisquer comparações interculturais (Bradley & Corwyn, 2005).

Apesar da diversidade cultural e individual, existem experiências interactivas básicas ao desenvolvimento e funcionamento adaptativo de todas as crianças. Por exemplo, segundo Shonkoff e Phillips (2000), todas as crianças parecem necessitar de (1) apoio estável que promova a confiança no outro; (2) responsividade que fortaleça o sentimento de acção e auto-eficácia; (3) protecção dos males que as crianças temem e das ameaças que elas desconhecem; (4) afecto através do qual a criança possa desenvolver auto-estima; (5) oportunidades para experienciar e resolver conflitos de uma forma colaborativa; (6) apoio ao desenvolvimento de novas competências e capacidades; (7) interacção recíproca através da qual as crianças aprendem o dar e receber mútuo da sociabilidade positiva; e (8) a experiência de ser respeitada por outros e de os respeitar como seres humanos.

3. Factores que influenciam os comportamentos interactivos maternos

A literatura revela que os comportamentos interactivos maternos são influenciados, entre outros factores, pelas características das crianças, pelas características das próprias mães e por factores externos à díade, nomeadamente características do agregado familiar e aspectos mais distais (como, por exemplo, as características dos contextos pré-escolares frequentados pelas crianças e a cultura). Segue-se uma revisão sucinta dos dados da literatura sobre as múltiplas influências das dimensões de comportamento interactivo materno, procurando identificar factores facilitadores e influências negativas.

3.1 Características da criança

A criança desempenha um papel activo no processo de interacção diádica e, portanto, as suas características pessoais influenciam a natureza dos comportamentos interactivos maternos. A idade das crianças tem sido associada a diferenças nos comportamentos interactivos das suas mães. Por exemplo, Sénéchal, Cornell e Broda (1995) verificaram que a organização das interacções pais-criança durante a leitura de livros era influenciada pela idade das crianças: pais de crianças mais novas utilizavam mais verbalizações e elaborações, enquanto pais de crianças mais velhas utilizavam mais questões e forneciam mais *feedback*. Vandenplas-Holper, Paternostre-Verdictt e Seynhaeve (2002) verificaram que mães de crianças mais velhas utilizavam mais distanciamentos (acções através das quais a mãe mobiliza as capacidades cognitivas da criança incitando-a a distanciar-se do momento presente e a pensar por si própria, sem propor soluções feitas) e mais estratégias de faz-de-conta do que mães de crianças mais novas.

Uma outra característica das crianças que influencia os comportamentos interactivos maternos é o sexo. Por exemplo, os resultados de Leaper, Anderson e Sanders (1998) indicam que as mães tendem a falar mais e a utilizar um discurso mais apoiante com meninas do que com meninos. No mesmo sentido, Gleason, Ely, Perlmann e Narasimhan (1996; como citado em Tulviste, 2003) verificaram que mães de meninos usavam duas vezes mais comportamentos de

proibição do que mães de meninas; finalmente, Paavola, Kunnari, Moilanen e Lehtihalmes (2005) verificaram que as mães solicitavam mais pedidos de clarificação ou confirmação às meninas e dirigiam mais instruções ou avisos aos meninos.

O perfil de incapacidades da criança também parece influenciar os comportamentos interactivos maternos. Alguma investigação sugere que mães de crianças com incapacidades tendem a exibir quantidades excessivas de controlo e directividade nas suas interacções (Kelly & Barnard, 2000; Marfo, 1991). Segundo Kim e Mahoney (2004), quando comparadas com mães de crianças com desenvolvimento típico, as mães de crianças com incapacidades revelam valores inferiores de responsividade e afecto e valores superiores de directividade. Dois tipos de argumentos podem ser utilizados para explicar este tipo de resultados: (1) as crianças com incapacidades podem emitir sinais e pistas menos consistentes e previsíveis (do que crianças com desenvolvimento típico), dificultando a tarefa de interpretação de sinais e consequente resposta por parte das mães (Kelly & Barnard, 2000) e (2) um estilo caracterizado por uma maior directividade pode desempenhar um papel adaptativo e normativo na estimulação de comportamentos adequados e promotores de desenvolvimento (Marfo, 1991). Note-se, contudo, que Marfo (1991) contesta uma visão das mães de crianças com incapacidades ou em risco como um grupo homogéneo de indivíduos que partilham o atributo comum de serem demasiado directivos nas suas interacções. Efectivamente, a revisão efectuada pelo autor sugere que mães de crianças com incapacidades manifestam uma grande amplitude de diferenças, não só na utilização de comportamentos directivos, mas no estilo global de interacção, em função da idade, competência e grau de participação da criança, do contexto de interacção e dos objectivos da mãe. Doussard-Roosevelt, Joe, Bazhenova e Porges (2003) verificaram que (1) mães de crianças com autismo utilizavam mais contacto físico, mais comportamentos de elevada intensidade e menos interacções sociais verbais e que (2) crianças com autismo demonstravam maior responsividade a abordagens interactivas caracterizadas pelo contacto físico e uso não verbal de objectos. Estes resultados sugerem que as mães adaptavam os seus comportamentos interactivos de forma a promover eficazmente respostas pró-sociais por parte dos seus filhos com autismo. Um dado que parece confirmar esta interpretação relaciona-se com o facto de as mesmas mães evidenciarem padrões interactivos distintos com filhos com desenvolvimento típico.

A característica individual da criança cujos efeitos no processo interactivo diádico têm sido mais profusamente estudados diz respeito ao temperamento. Tendo em conta as linhas de

orientação previamente definidas para a presente revisão de literatura, não podemos deixar de valorizar as reconceptualizações contemporâneas do temperamento como constructo relacional (que traduz diferenças individuais na forma como a criança regula a experiência), em substituição de uma conceptualização como constructo pessoal (enquanto conjunto de traços inerentes à criança) (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000; Sameroff & MacKenzie, 2003). Assim, segundo Collins et al. (2000), as correlações entre as características de temperamento das crianças e os comportamentos interactivos dos pais reflectem processos interactivos bidireccionais, bem como ligações genéticas entre as características dos pais e das crianças.

A investigação tem revelado que crianças mais difíceis e irritáveis evocam hostilidade, crítica, tendência para ignorar a criança, evitamento e disciplina coerciva por parte da mãe (Collins et al., 2000). Corwyn e Bradley (1999) verificaram que a aceitação das características da criança e do papel parental por parte da mãe estava associada ao temperamento da criança: quanto mais difícil era a criança, menor a aceitação por parte da mãe. Seifer, Schiller, Sameroff, Resnick e Riordan (1996) encontraram associações positivas entre dimensões do temperamento da criança (no caso, o humor positivo e a abordagem à exploração) e a sensibilidade materna durante o primeiro ano de vida da criança. Segundo van den Boom (1994), a irritabilidade das crianças influencia a relação diádica mãe-criança, dificultando a adaptação das acções da mãe à disposição da criança. van den Boom e Hoeksma (1994) verificaram que mães de crianças classificadas como irritáveis nas primeiras duas semanas de vida se distinguiam de mães de crianças não irritáveis em termos de quantidade e trajectória de crescimento do contacto visual, eficácia da estimulação, contacto físico, tranquilização, não-envolvimento e responsividade a sinais positivos: o comportamento materno durante os seis primeiros meses de vida era sistematicamente mais positivo com crianças não irritáveis do que com crianças de temperamento irritável. Huntington, Simeonsson, Bailey e Comfort (1987) verificaram que o tipo de temperamento da criança influenciava a qualidade e adequação dos comportamentos interactivos maternos. De acordo com os resultados dos autores, as mães demonstravam maior afecto e sensibilidade e adequavam melhor as expectativas e tarefas às capacidades das crianças, quando estas se aproximavam mais facilmente, quando tinham maior capacidade de adaptação, quando os seus comportamentos eram de baixa intensidade e quando revelavam humor positivo. Em oposição, quando as crianças eram negativas, intensas e se aproximavam de objectos novos com maior lentidão, o envolvimento materno era de menor qualidade e adequação. Quando as crianças acumulavam uma incapacidade e um estilo comportamental

mais difícil tinham menos probabilidade de beneficiar de um estilo interactivo materno mais adequado e mais aceite (Huntington et al., 1987).

Também o comportamento da criança influencia os comportamentos interactivos maternos. Por exemplo, Huntington et al. (1987) verificaram que o comportamento interactivo da criança (em termos de comunicação, interacção, responsividade e tom) influenciava a qualidade e adequação dos comportamentos interactivos maternos. Os resultados obtidos pelos autores sugerem ainda que os comportamentos interactivos maternos são mais influenciados por aspectos explícitos do comportamento da criança do que por características intrínsecas ou estáticas.

3.2 Características da mãe

Um outro conjunto de factores que influencia a organização e manifestação dos comportamentos interactivos maternos diz respeito às características das próprias mães, nomeadamente a idade, a educação, o estatuto profissional, a personalidade e a saúde mental.

Em relação aos efeitos da idade da mãe nos seus comportamentos interactivos, Huston e Rosenkrantz Aronson (2005) verificaram que mães mais velhas proporcionavam ambientes familiares de maior qualidade e demonstravam maior sensibilidade interactiva. Helm, Comfort, Bailey e Simeonsson (1990) compararam o envolvimento interactivo de mães adolescentes e mães adultas de crianças com incapacidades ou em risco. De acordo com os resultados obtidos pelos autores, as mães adolescentes eram significativamente menos contingentes e verbais e proporcionavam um clima afectivo menos positivo do que mães adultas. Note-se ainda que, enquanto o envolvimento interactivo das mães adolescentes era positivamente influenciado pelo apoio social percebido, o envolvimento interactivo das mães adultas era influenciado pelo *locus* de controlo (com um *locus* de controlo interno associado a maior qualidade e adequação dos comportamentos interactivos maternos).

No que diz respeito aos efeitos da educação materna, Tulviste (2003) encontrou associações entre a educação da mãe e a dominância na conversação com a criança: mães com ensino superior tendiam a dominar menos a conversa com as suas crianças do que mães com o ensino secundário. Vandenplas-Holper et al. (2002) verificaram que mães de baixo nível

educacional utilizavam mais estratégias directivas do que mães de elevado nível educacional. As autoras verificaram ainda que mães de elevado nível educacional utilizavam mais estratégias centradas no faz-de-conta do que mães de baixo nível educacional. Também a NICHD Early Child Care Research Network (1999a) verificou a existência de efeitos positivos da educação materna na sensibilidade interactiva. Em Portugal, Novais e Sá Lemos (2003) verificaram a existência de associações positivas entre o nível de escolaridade materno e a qualidade e adequação dos comportamentos interactivos maternos, bem como uma associação negativa entre nível de escolaridade e quantidade de directivas utilizadas pela mãe.

No que se refere aos efeitos do estatuto profissional da mãe, os dados da investigação revelam resultados mistos. Por exemplo, Corwyn e Bradley (1999) verificaram que mães que trabalhavam eram mais aceitantes do que mães desempregadas. Por seu turno, utilizando dados do NICHD Study of Early Child Care, Brooks-Gunn, Han e Waldfogel (2002) encontraram efeitos negativos do emprego materno (ao nono mês de vida da criança) na sensibilidade materna (aos 36 meses de idade da criança): mães que trabalhavam 30 ou mais horas por semana revelavam menor sensibilidade em situações interactivas diádicas.

Em relação aos efeitos da personalidade materna, Kochanska, Clark e Goldman (1997) verificaram que mães com elevada emoção negativa (propensão para depressão, ansiedade, neuroticismo, culpa e reactividade fisiológica ao *stress*) e insatisfação (frustração, hostilidade e dificuldades na tomada de perspectiva) demonstravam mais afecto negativo com as suas crianças e relatavam mais afirmação de poder nas suas interacções. Por outro lado, mães com elevada socialização (entendida como aceitação e cumprimento de valores tradicionais, regras e normas culturais, visão positiva e confiante em relação à vida em geral, estilo de vida sensato, sensibilidade social e responsabilidade) demonstravam menos afirmação verbal de poder. Note-se que os autores encontraram ainda efeitos directos da personalidade materna, nomeadamente da emoção negativa e socialização, nos resultados de adaptação das crianças (após controlar os efeitos dos comportamentos interactivos maternos).

No que diz respeito ao bem-estar emocional das mães, Gunning et al. (2004) verificaram que a sensibilidade materna era reduzida no contexto da adversidade social, particularmente em mães diagnosticadas com depressão. De acordo com os resultados obtidos pela NICHD Early Child Care Research Network (1999b), mães com sintomas crónicos de depressão eram menos sensíveis no jogo diádico com os seus filhos, desde o primeiro mês de vida até aos 36 meses.

Estas mães demonstravam um declínio sistemático na sensibilidade interactiva entre os 15 e os 24 meses de vida da criança, embora o seu nível de sensibilidade voltasse a aumentar novamente aos 36 meses de vida da criança. Estes dados sugerem que mudanças no desenvolvimento e comportamento das crianças contribuem para os padrões de sensibilidade materna (note-se que as mudanças normalmente verificadas na mobilidade, capacidade verbal e autonomia das crianças entre os 15 e os 24 meses de vida, podem contribuir para um maior grau de desafio nas interacções diádicas mãe-criança). Segundo Shonkoff e Phillips (2000), a depressão materna afecta quer a disponibilidade emocional da mãe, quer o tom emocional das suas interacções com a criança. Assim, mães deprimidas têm mais probabilidade de responder com pouca emoção ou energia ou de se tornarem intrusivas ou hostis em relação à criança. Ainda segundo Shonkoff e Phillips, os comportamentos interactivos de mães deprimidas tendem a alterar-se principalmente quando a depressão ocorre em conjugação com outras fontes de *stress* ou adversidade. Outros investigadores encontraram efeitos do bem-estar emocional das mães no seu comportamento interactivo. Por exemplo, Dix (1991) verificou que a adopção de práticas educativas autoritárias estava associada ao *stress*, quer devido à ocorrência de condições de vida desfavoráveis, quer devido a problemas de saúde mental. Por seu turno, Ispa e colaboradores (2004) encontraram uma associação positiva entre intrusividade e *stress*.

Também a história pessoal da mãe influencia os comportamentos interactivos maternos. De acordo com os resultados obtidos por Belsky, Jaffee, Sligo, Woodward e Silva (2005), o clima familiar e de prestação de cuidados parentais vivido pela mãe durante a infância e início da adolescência influencia a sua sensibilidade, afecto e capacidade de estimulação enquanto mãe. Os autores designam este efeito como transmissão intergeracional de comportamentos interactivos afectuosos, sensíveis e estimulantes.

A literatura sobre este domínio identifica ainda um outro conjunto de factores que influencia os comportamentos interactivos maternos: os conhecimentos, atitudes e crenças das próprias mães (e.g., Palacios, 1990). Por exemplo, Kiang, Moreno e Robinson (2004) verificaram que os preconceitos maternos acerca da função parental (operacionalizados como atitudes e crenças que traduzem falta de empatia em relação às necessidades da criança, expectativas negativas e inadequadas do ponto de vista da competência da criança, aceitação da punição física e inversão de papéis) influenciam negativamente a sensibilidade materna (operacionalizada como resposta aos sinais da criança, afecto positivo genuíno, variedade e criatividade no jogo e flexibilidade na negociação em situações de *stress* ou conflito), bem como

o temperamento e capacidade de empatia das crianças. Damast et al. (1996) verificaram que mães com mais conhecimentos acerca da dificuldade relativa de vários comportamentos de jogo da criança tendem a responder com jogo mais sofisticado, sugerindo um funcionamento dentro da zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978). Segundo Stevens, Hough e Nurss (1993), o conhecimento das mães acerca do desenvolvimento das crianças influencia as suas interpretações do comportamento da criança e a sua capacidade para serem responsivas.

O estudo de Huston e Rosenkrantz Aronson (2005) oferece uma síntese interessante (embora não exaustiva) dos efeitos (e poder explicativo) das características das mães nos seus comportamentos interactivos com os seus filhos. Assim, os autores verificaram que características maternas e características demográficas da mãe e da família explicavam 39% e 53% da variabilidade observada na sensibilidade materna e na qualidade do ambiente familiar, respectivamente. De acordo com os resultados obtidos pelos autores, quer a sensibilidade materna quer a qualidade do ambiente familiar eram mais elevadas em mães mais velhas, com mais anos de educação, com ascendência europeia, com melhor adaptação em termos psicológicos, casadas e que tinham atitudes mais progressistas em relação à educação das crianças. Ainda de acordo com os resultados destes autores, menos sensibilidade materna estava associada a maior ansiedade de separação.

3.3 Características da família e do contexto mais alargado

A investigação revela que as dimensões de comportamento interactivo materno são influenciadas por aspectos contextuais proximais (relacionados com as características do microssistema familiar) e por aspectos contextuais mais distais, nomeadamente ao nível do mesossistema, do exossistema e do macrossistema (Bronfenbrenner, 1989). Note-se mesmo que a proposição segundo a qual influências extrafamiliares influenciam o comportamento interactivo dos pais, constitui uma noção fundamental do modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979b, 1986).

Um primeiro factor que influencia a qualidade dos comportamentos interactivos maternos diz respeito à qualidade da relação conjugal. Por exemplo, Corwyn e Bradley (1999) verificaram que a qualidade da relação conjugal estava positivamente associada ao conhecimento e sensibilidade materna. Durrett, Richards, Otaki, Pennebaker e Nyquist (1986) encontraram associações positivas entre a percepção materna acerca do apoio fornecido pelo marido (operacionalizado essencialmente em função de aspectos relacionados com a qualidade da relação conjugal) e (1) o envolvimento materno (i.e., demonstrações de afecto e posicionamento da criança) e (2) a qualidade da estimulação proporcionada à criança em contexto familiar, quer em famílias americanas quer em famílias japonesas. Belsky e Fearon (2004) analisaram tipologias de famílias com base na consistência/inconsistência entre comportamentos interactivos parentais positivos e boa relação conjugal. De acordo com os resultados obtidos pelos autores, 75% das famílias participantes demonstravam consistência entre qualidade dos comportamentos parentais (operacionalizada como sensibilidade) e qualidade da relação conjugal.

A investigação tem encontrado efeitos das características pessoais e interactivas do pai, bem como das suas experiências laborais nos comportamentos interactivos maternos. Por exemplo, Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera e Lamb (2004) verificaram que o nível de educação, rendimento económico e estado civil de ambos os pais estava associado aos comportamentos interactivos das mães (e dos próprios pais). Assim, mães cujos parceiros tinham maiores rendimentos económicos e mais anos de educação evidenciavam maior sensibilidade, consideração positiva e capacidade de estimulação cognitiva. Para além disso, os autores verificaram ainda que a qualidade dos comportamentos interactivos paternos aos 24

meses de idade da criança constituía um preditor significativo da subsequente qualidade da interacção mãe-criança. No que diz respeito ao estado civil, mães casadas demonstravam maior sensibilidade e menor intrusividade do que mães não casadas (Tamis-LeMonda et al., 2004). Corwyn e Bradley (1999) verificaram que o *stress* laboral sentido pelo pai influencia de uma forma positiva o prazer da mãe na interacção com a criança, sugerindo a ocorrência de um mecanismo compensatório através do qual o papel da criança, como fonte de prazer para a mãe, é reforçado.

O rendimento económico familiar tem sido sistemática e consistentemente identificado como uma importante fonte de influência dos comportamentos interactivos maternos. Por exemplo, Yeung, Linver e Brooks-Gunn (2002) verificaram que um baixo rendimento económico familiar estava associado a valores mais baixos em medidas de bem-estar emocional materno e a práticas disciplinares mais punitivas. Os autores propõem um modelo de processos familiares segundo o qual o rendimento económico está associado ao bem-estar emocional dos pais e, consequentemente, às suas interacções com as crianças. Os resultados obtidos por Mistry, Vandewater, Huston e McLoyd (2002) apoiam um modelo de *stress* económico, sugerindo que os processos familiares constituem mediadores críticos dos efeitos das dificuldades económicas na adaptação social das crianças. Efectivamente, os autores verificaram que níveis mais baixos de bem-estar económico e subseqüentes percepções de pressão económica influenciam indirectamente os comportamentos parentais através do impacto negativo no bem-estar psicológico dos pais: pais preocupados com questões económicas relatavam sentir-se menos eficazes e capazes nas interacções de carácter disciplinar com os seus filhos e revelavam serem menos afectuosos durante as interacções pais-criança. Do mesmo modo, os resultados da NICHD Early Child Care Research Network (2003b, 2006b) indicam que mudanças no rendimento económico da família estão associadas a mudanças na sensibilidade e estimulação materna. Em Portugal, Sá Lemos (1997) verificou a existência de padrões de interacção diferenciados em mães de diferente estatuto socioeconómico: mães de estatuto socioeconómico mais baixo evidenciavam comportamentos interactivos de menor qualidade e adequação do que mães de estatuto socioeconómico mais elevado. Outros autores têm detectado diferenças nos comportamentos interactivos maternos em função do rendimento económico. Tulkin e Kagan (1972) verificaram a existência de mais interacções verbais em mães de classe média do que em mães de classes sociais menos favorecidas em termos económicos. De acordo com os autores, as últimas acreditavam menos frequentemente que os seus bebés eram capazes de comunicar

com outras pessoas, sendo inútil tentar interagir com eles verbalmente. Segundo Ramey, Farran e Campbell (1979), mães de baixo estatuto socioeconómico exibiam menos comportamentos verbais, eram menos interactivas (em situação laboratorial), eram menos afectuosas e envolvidas (em casa) e revelavam atitudes mais autoritárias. Contudo, segundo os autores, o padrão de relações sociais entre mães de baixo rendimento económico e os seus filhos estava longe de ser homogéneo, verificando-se grande diversidade de atitudes e estilos comportamentais. Farran e Haskins (1980) verificaram que mães de baixo estatuto socioeconómico demonstravam uma menor quantidade de comportamentos de jogo mútuo com os seus filhos (quando comparadas com mães de um nível socioeconómico superior), uma vez que tendiam a permanecer não envolvidas com os seus filhos (i.e., a ler para si próprias), durante mais tempo, no decurso de situações diádicas de jogo. Por seu turno, Dodge, Pettit e Bates (1994) verificaram que o estatuto socioeconómico estava negativamente associado a (1) disciplina rígida, (2) diminuição do afecto materno, (3) exposição a modelos adultos agressivos, (4) valores maternos agressivos, (5) factores de *stress* na vida familiar, (6) falta de apoio social à mãe, (7) instabilidade no grupo de pares e (8) falta de estimulação cognitiva.

McLoyd (1990) propõe um modelo conceptual fundamentado para a análise dos efeitos da pobreza no desenvolvimento das crianças. De acordo com a autora, (1) a pobreza diminui a capacidade dos pais para adoptar comportamentos interactivos apoiantes e consistentes, tornando-os mais vulneráveis aos efeitos debilitantes de acontecimentos negativos; (2) o *stress* psicológico associado a um excesso de acontecimentos negativos, condições crónicas indesejadas e ausência ou perturbação de laços conjugais, constitui um mediador importante da associação entre pobreza e comportamento interactivo parental; (3) a pobreza afecta o funcionamento socioemocional das crianças em parte através do seu impacto no comportamento dos pais em relação à criança; e (4) as redes de apoio social dos pais reduzem as tensões emocionais e diminuem a tendência para comportamentos interactivos punitivos, coercivos e inconsistentes.

Um outro factor que influencia a forma e conteúdo dos comportamentos interactivos maternos relaciona-se com as redes de apoio social disponíveis. Burchinal, Follmer e Bryant (1996) encontraram associações entre as redes de apoio social e a responsividade materna numa amostra de mães americanas de ascendência africana e com baixo rendimento económico. De acordo com os resultados obtidos pelas autoras, mães com maiores redes de apoio social (definidas em termos de tamanho e densidade), tendiam a ser mais responsivas nas

interacções com os seus filhos e a proporcionar ambientes familiares mais estimulantes. Hashima e Amato (1994) verificaram que as percepções de apoio social estavam negativamente associadas a comportamentos interactivos punitivos, especialmente quando o rendimento familiar era baixo. Os autores verificaram ainda que a quantidade de apoio efectivamente recebida pelos pais estava negativamente associada a comportamentos interactivos não apoiantes, independentemente do rendimento económico. Kivijärvi, Räihä, Virtanen, Lertola e Piha (2004) verificaram que mães finlandesas de baixo risco classificadas como mais sensíveis na interacção diádica sentiam mais apoio social por parte dos seus maridos e melhores amigos(as). Também Dunst e Trivette (1988) encontraram efeitos do apoio social recebido por mães (e pais) nos comportamentos interactivos com a criança. Assim, a falta de apoio intrafamiliar (i.e., na partilha de papéis e responsabilidades) estava associada (1) a menor frequência de jogo de faz-de-conta, de jogo verbal e de jogo exploratório; (2) a uma quantidade mínima de comportamentos interactivos durante episódios de jogo com a criança; e (3) a menor responsividade, envolvimento e elaboração. Dunst e Trivette encontraram ainda efeitos positivos do apoio informal fornecido por elementos da rede informal de apoio: (1) maior apoio informal e maior satisfação com esse apoio estava positivamente associada à quantidade, qualidade e adequação das interacções; e (2) a adequação do apoio informal estava positivamente associada ao uso de estilos de interacção responsivos.

No que diz respeito à etnia da família (aspecto que não pode ser dissociado da dimensão cultural), alguns estudos indicam que práticas educativas mais rígidas ou intrusivas são mais características de mães americanas com ascendência africana e de mães americanas de ascendência mexicana do que de mães americanas de ascendência europeia (Ispe et al., 2004). Note-se, contudo, que, de acordo com McLoyd (1998), comportamentos interactivos rígidos e altamente directivos (i.e., com definição clara de regras e sanções e supervisão cuidada) combinados com elevados níveis de afecto, podem constituir um factor de protecção para crianças pobres que vivem em zonas problemáticas (circunstâncias de vida que, nos Estados Unidos da América, são mais preponderantes em famílias americanas de ascendência africana e/ou mexicana).

A investigação tem encontrado evidências de influências culturais na organização e expressão dos comportamentos interactivos maternos. Por exemplo, Bradley e Corwyn (2005) verificaram a existência de influências culturais (e socioeconómicas) na responsividade, nas práticas disciplinares e nos materiais e experiências de estimulação proporcionados pelas

famílias às crianças. Também Cote e Bornstein (2005) verificaram a existência de especificidades relacionadas com a cultura nas interacções diádicas de jogo. De acordo com os dados destes autores, díades japonesas e argentinas envolviam-se mais em jogo simbólico, enquanto díades americanas de ascendência europeia se envolviam mais em jogo exploratório. Ainda segundo Cote e Bornstein (2005), o jogo de díades imigrantes (provenientes da Argentina e do Japão) tendia a distinguir-se do jogo das díades do país de origem, aproximando-se das características de jogo da cultura de destino (no caso, a cultura norte-americana de ascendência europeia). Bornstein et al. (1992) encontraram simultaneamente padrões universais e padrões específicos de responsividade materna em três sociedades: Estados Unidos da América, França e Japão. No que diz respeito às diferenças, e a título de exemplo, mães americanas recorriam mais a respostas exteriores à díade, chamando a atenção da criança para propriedades, objectos ou eventos no ambiente e mães japonesas tendiam a ser mais responsivas ao olhar social das crianças e a responder com interacções interpessoais afectuosas; mães francesas tendiam a utilizar respostas classificadas como “outra” categoria de comportamentos interactivos. Também Dennis, Cole, Zahn-Waxler e Mizuta (2002) encontraram diferenças nos comportamentos interactivos de mães americanas e de mães japonesas. Assim, mães americanas tendiam (1) a enfatizar experiências individuais durante a conversa com a criança, (2) a assumir o papel de parceiro de brincadeira mais frequentemente, (3) a manter mais distância física, (4) a demonstrar mais emoções positivas e (5) a dar respostas mais positivas às realizações das crianças. Por seu turno, mães japonesas tendiam (1) a enfatizar experiências partilhadas durante a conversa com a criança e (2) a manter distinções dos papéis sociais. Segundo os autores, as díades americanas evidenciavam uma ênfase na autonomia, enquanto as díades japonesas tendiam a evidenciar uma ênfase no relacionamento³.

A investigação tem revelado efeitos relevantes da participação da criança em contextos extrafamiliares de educação e cuidados nos comportamentos interactivos maternos, bem como das ligações mesossistémicas entre os microssistemas familiar e extrafamiliar (Bronfenbrenner, 1979b). Efectivamente, em determinadas circunstâncias, o recurso a contextos extrafamiliares de cuidados à criança (designados genericamente como contextos pré-escolares) parece influenciar a forma, conteúdo e intensidade das dimensões de comportamento interactivo materno. Em 1999, a NICHD Early Child Care Research Network verificou que mães cujas crianças passavam

³ No original, “relatedness”.

muitas horas em contextos pré-escolares demonstravam menor sensibilidade na relação diádica do que mães cujas crianças passavam menos tempo em contextos pré-escolares (NICHD Early Child Care Research Network, 1999a). O mesmo estudo encontrou associações positivas de pequena magnitude entre a qualidade dos contextos pré-escolares e a sensibilidade dos comportamentos interactivos maternos. Embora estes efeitos fossem da mesma magnitude dos efeitos apurados para o temperamento da criança e para os sintomas depressivos das mães, eram consideravelmente inferiores aos efeitos encontrados para a educação materna. Note-se que o carácter correlacional desta investigação não permite determinar a direcção destes efeitos. Assim, é plausível que as associações verificadas entre a sensibilidade materna e (1) a qualidade do contexto pré-escolar e (2) a quantidade de horas aí despendidas pelas crianças reflectam diferenças entre mães; isto é, é possível que mães menos sensíveis utilizem os contextos pré-escolares durante mais horas e seleccionem contextos de menor qualidade. Em 1997, a NICHD Early Child Care Network verificou que (1) a baixa qualidade, (2) a frequência do contexto pré-escolar durante demasiadas horas e (3) a instabilidade associada à frequência de mais do que um contexto pré-escolar durante os primeiros meses de vida, afectavam de uma forma negativa a relação de vinculação, quando as interacções mãe-criança eram já de baixa qualidade. De acordo com estes resultados, quando a baixa sensibilidade/responsividade materna era combinada com baixa qualidade do contexto pré-escolar, com mais do que o número mínimo de horas de frequência do contexto pré-escolar ou com instabilidade dos contextos pré-escolares (entendida como mudança de contextos), as crianças tinham menos probabilidade de conseguir uma vinculação segura. Note-se, contudo, que resultados posteriores desta investigação longitudinal (NICHD Early Child Care Network, 2003b) indicaram que um maior número de horas semanais de frequência dos contextos pré-escolares, durante os 3 primeiros anos de vida, estava associado a menor sensibilidade materna em mães americanas com ascendência europeia, mas estava associado a maior sensibilidade materna em famílias americanas com ascendência africana e com ascendência hispânica. Mais ainda, as associações negativas entre o número de horas de frequência dos contextos pré-escolares e a sensibilidade materna diminuíam ao longo do tempo em todos os grupos. Ainda de acordo com a NICHD Early Child Care Network (2003b), a qualidade dos contextos pré-escolares frequentados pelas crianças durante os primeiros 3 anos de vida estava associada à sensibilidade materna desde os 3 anos de idade até ao primeiro ano de escolaridade, quando as crianças haviam frequentado esses contextos por poucas horas. Embora não tenham encontrado efeitos da

frequência e qualidade dos contextos pré-escolares na sensibilidade materna, Aviezer, Sagi-Schwartz e Koren-Karie (2003) verificaram que a exposição excessiva a ambientes pré-escolares de baixa qualidade introduz constrangimentos na relação das crianças com as mães, através de um efeito moderador na associação entre sensibilidade materna e segurança da vinculação. De acordo com os resultados obtidos pelos autores (segundo os quais só se verificava uma associação entre sensibilidade materna e vinculação segura em crianças que não frequentavam contextos pré-escolares), a frequência de contextos de baixa qualidade parece atenuar os efeitos da sensibilidade materna na organização da vinculação da criança.

Os efeitos da qualidade dos contextos pré-escolares na sensibilidade materna têm sido explicados com base em três argumentos: (1) o acesso a modelos positivos de prestação de cuidados e de interacção com a criança, (2) o acesso a fontes de apoio social e emocional que permitem à mãe ser mais sensível à criança e (3) os efeitos de práticas adequadas no desenvolvimento da competência verbal, da obediência e da competência social das crianças (NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Os resultados de Owen, Ware e Barfoot (2000), segundo os quais a qualidade dos comportamentos interactivos maternos (operacionalizada como presença apoiante, respeito pela autonomia, estimulação do desenvolvimento cognitivo e ausência de hostilidade) estava associada a mais comportamentos de parceria (procura e partilha informação acerca da criança) entre a mãe e o educador da criança, sugerem a importância mesossistémica de interacções de apoio entre os dois contextos de vida da criança (família e creche ou jardim-de-infância).

A investigação tem ainda encontrado efeitos do contexto de vizinhança nos comportamentos interactivos maternos. Efectivamente, as mães parecem adaptar as suas estratégias interactivas às exigências da vizinhança onde vivem: por exemplo, mães que vivem em zonas perigosas tendem a ser mais controladoras e restritivas (ver Collins et al., 2000).

Concluindo, e com recurso ao modelo de processo proposto por Belsky (1984), destacamos a efectiva multiplicidade de influências sobre os comportamentos interactivos maternos. Quer os recursos psicológicos pessoais da mãe, quer as características da criança, quer fontes de *stress* e apoio situadas ao nível do contexto determinam a forma e conteúdo dos processos proximais próprios da interacção diádica mãe-criança. De acordo com Belsky, (1) as fontes de *stress* e apoio do contexto podem influenciar os comportamentos interactivos maternos directa ou indirectamente (através de efeitos no bem-estar psicológico da mãe); (2) a

personalidade da mãe influencia as fontes de *stress* e de apoio do contexto (com subsequentes efeitos na qualidade dos comportamentos interactivos maternos); (3) os recursos psicológicos pessoais da mãe são mais eficazes na protecção da relação mãe-criança do que as fontes de apoio do contexto; e (4) as fontes de apoio do contexto são mais eficazes na protecção da relação diádica do que as características das crianças.

4. Efeitos dos comportamentos interactivos maternos

A investigação tem documentado efeitos das diferentes dimensões de comportamento interactivo materno numa grande variedade de resultados de desenvolvimento.

Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, Tamis-LeMonda et al. (2004) verificaram que a sensibilidade, consideração positiva e estimulação cognitiva das mães (e dos pais) influenciava positivamente os resultados concomitantes e ulteriores de vocabulário receptivo das crianças. Em oposição, o afastamento, intrusividade e consideração negativa materna (e paterna) estavam consistentemente relacionados com resultados negativos em termos de vocabulário receptivo. Também Landry et al. (1997) encontraram uma associação negativa entre elevadas proporções de comportamentos restritivos (definidos como tentativas verbais ou não verbais para parar o que a criança está a fazer ou a dizer) e o ritmo de desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva. Tamis-LeMonda et al. (2001) verificaram que crianças cujas mães eram mais responsivas (i.e., respondiam de uma forma contingente às vocalizações e actividades de jogo das crianças) (1) produziam espontaneamente as primeiras palavras, (2) atingiam as 50 palavras de linguagem receptiva, (3) usavam combinações de palavras e (4) utilizavam a linguagem para falar acerca do passado mais rapidamente do que crianças com mães menos responsivas. Adicionalmente, os autores verificaram que o valor preditivo da responsividade materna quando as crianças tinham 13 meses era superior ao valor preditivo desta dimensão interactiva quando as crianças tinham 9 meses de idade. Os dados de Fewell e Deutscher (2002) corroboram estes resultados e adicionam informação relevante, uma vez que sugerem a existência de efeitos positivos da responsividade materna em fases precoces do desenvolvimento da criança (mais especificamente, aos 30 meses de idade) no QI verbal e nas competências de leitura da criança aos 8 anos de idade. Os efeitos da responsividade materna no desenvolvimento da linguagem são confirmados com base nos resultados da

implementação de programas de intervenção parentais. Por exemplo, Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Fischer, Yoder e Keefer (1996) verificaram que a utilização de estratégias responsivas por parte das mães estava associada a mudanças globais positivas no desenvolvimento da linguagem de crianças em idade pré-escolar.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, os resultados obtidos por Tamis-LeMonda et al. (2004) indicavam que a sensibilidade, consideração positiva e estimulação cognitiva das mães (e dos pais) influenciava positivamente os resultados de desenvolvimento cognitivo (operacionalizado como uma medida compósita de memória, capacidade de resolução de problemas, conceitos numéricos, competências de generalização e classificação, vocalizações, linguagem e competências sociais) das crianças, aos 24 e aos 36 meses. Em oposição, o afastamento, intrusividade e consideração negativa estavam relacionados, de uma forma consistente, com resultados cognitivos negativos nas mesmas idades. Os resultados obtidos por Landry, Smith, Swank, Assel e Vellet (2001) também indicam a existência de associações entre a responsividade materna (entendida como constructo afectivo/emocional) e o desenvolvimento cognitivo das crianças, acrescentando, ainda, informação relativa à importância da consistência materna na adopção de comportamentos interactivos responsivos, ao longo da infância. Efectivamente, os autores verificaram que crianças cujas mães evidenciavam elevada responsividade apenas numa fase precoce do desenvolvimento das crianças (com posterior redução do nível de responsividade) demonstravam quebras acentuadas no ritmo de desenvolvimento cognitivo quando comparadas com crianças cujas mães eram consistentes na sua responsividade até aos 4 anos de idade da criança. Os resultados da NICHD Early Child Care Research Network (2006b) apoiam estes dados, sugerindo que a trajectória da qualidade dos comportamentos interactivos maternos (em termos de sensibilidade e estimulação) pode mesmo ser mais influente do que a qualidade absoluta dos comportamentos interactivos maternos, ao longo do tempo.

De acordo com os resultados da revisão de literatura efectuada por Marfo (1991), a combinação de elevada directividade com baixa sensibilidade está associada a resultados negativos na competência cognitiva das crianças. No entanto, segundo o mesmo autor, há evidências que sugerem que, para crianças mais novas, alguma directividade pode ser adequada do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo.

No que se refere ao desenvolvimento socioemocional, Steelman et al. (2002) verificaram que a responsividade das mães tinha um efeito directo nas competências sociais concomitantes e ulteriores das crianças (operacionalizadas, aos 12 meses, com base numa medida compósita das verbalizações, atenção conjunta e contacto visual com a mãe e, aos 54 meses, com base na frequência e complexidade das verbalizações e gestos comunicativos, contacto ocular, obediência aos pedidos da mãe e expressões de afecto positivo) e que as preferências disciplinares das mães desempenhavam um papel mediador entre a sua responsividade e as competências sociais das crianças a longo prazo. Tal como para os dados relativos ao desenvolvimento cognitivo, os resultados de Landry et al. (2001) sugerem uma diminuição do ritmo de desenvolvimento das competências sociais em função de uma diminuição na responsividade materna, pondo em causa uma hipotética preponderância da responsividade materna em fases precoces do desenvolvimento e sugerindo a importância da consistência materna no sentido da manutenção de elevados níveis de responsividade durante a infância. Nicely, Tamis-LeMonda e Grolnick (1999) verificaram que a consistência da responsividade materna ao longo do tempo influenciava a posterior expressividade da criança (entendida como expressão de afecto). Para além disso, respostas maternas congruentes com a intensidade, ritmo e forma dos comportamentos da criança tinham um efeito mais forte e estável no que respostas não congruentes.

Outros estudos encontraram associações entre sensibilidade materna e diversas dimensões específicas do desenvolvimento socioemocional, nomeadamente no que diz respeito ao choro e satisfação da criança (e.g., Kivijärvi et al. 2004; Lohaus et al., 2004), à regulação do afecto (operacionalizada como desobediência desafiante e afecto negativo) (NICHD Early Child Care Research Network, 2004) e ao autocontrolo, obediência e cooperação (NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Bell e Ainsworth (1972) verificaram que a consistência e a prontidão da resposta materna estava associada à diminuição da frequência e duração do choro durante o primeiro ano de vida. De acordo com as autoras, o desenvolvimento de formas de comunicação alternativas ao choro estava associado à responsividade materna aos sinais da criança. Kelley, Brownell e Campbell (2000) encontraram associações entre o controlo e *feedback* de avaliação maternos, durante o segundo ano de vida das crianças, e a motivação para a mestria e expressão de afecto relacionada com a auto-avaliação das crianças, decorrido um ano. Assim, de acordo com os resultados obtidos pelas autoras, (1) avaliações negativas e críticas das acções e produtos das crianças estavam associadas a comportamentos de vergonha

por parte da criança; (2) *feedback* global positivo e *feedback* correctivo (correções de conteúdo negativo ou crítico, mas cujo tom é neutro ou positivo) por parte da mãe estavam associados a maior persistência por parte da criança; e (3) controlo materno de apoio à autonomia (isto é, comportamentos que procuram direccionar ou apoiar as acções da criança de uma forma não intrusiva e sem directivas explícitas) estava associado a menor probabilidade de evitamento de actividades desafiantes. No que diz respeito à mestria (operacionalizada em função dos níveis de jogo propostos por Belsky e Most, 1981), Blasco, Hrncir e Blasco (1990) verificaram que o envolvimento materno (operacionalizado como um valor compósito da qualidade afectiva e adequação desenvolvimental dos comportamentos interactivos maternos) contribuía de uma forma significativa para a mestria espontânea e competência (i.e., nível de jogo) de crianças com paralisia cerebral e de crianças com desenvolvimento típico.

A investigação tem ainda encontrado associações entre a sensibilidade materna e a competência nas interacções com pares, observada em diferentes contextos (e.g., NICHD Early Child Care Research Network, 2001a). De acordo com os resultados da NICHD Early Child Care Research Network (2001a), crianças cujas mães eram mais positivas e responsivas e menos intrusivas ou hostis mostravam-se mais positivas e competentes no jogo com pares. A magnitude do efeito da sensibilidade materna na qualidade e complexidade do comportamento e competências das crianças com os seus pares era superior ao efeito da qualidade do contexto de creche. Black e Logan (1995) verificaram que padrões de comunicação responsiva pais-criança estão relacionados com padrões de comunicação responsivos por parte da criança e com um estatuto sociométrico superior no grupo de pares. Em oposição, padrões de comunicação essencialmente não responsivos (caracterizados por trocas irrelevantes, interrupções, fala simultânea e respostas não contingentes) estão relacionados com aspectos negativos da comunicação com pares e com um estatuto de rejeição no grupo de pares. De acordo com os resultados deste estudo, os pais de crianças rejeitadas pelo grupo de pares utilizavam proporções mais elevadas de pedidos do que os pais de crianças populares, mas não permitiam à criança tempo suficiente para responder aos pedidos efectuados. Landry et al. (1997) encontraram uma associação negativa entre elevadas proporções de comportamentos maternos de carácter restritivo (durante o primeiro ano de vida) e as competências sociais (de iniciação e resposta) de crianças de diferentes graus de risco biológico. Rose-Krasnor, Rubin, Booth e Coplan (1996) encontraram uma associação positiva entre directividade materna e

utilização de estratégias agressivas com pares durante situações de resolução de problemas sociais, bem como uma associação negativa entre directividade materna e sensibilidade aos pares durante a resolução de problemas de carácter social.

Segundo Huston e Rosenkrantz Aronson (2005), os bebés formam um modelo de relações sociais seguras com base na experiência com uma figura de vinculação sensível, responsiva e previsível. No que diz respeito aos efeitos das dimensões do comportamento interactivo materno na relação de vinculação mãe-criança, a investigação revela que a sensibilidade materna (definida como a capacidade para responder adequada e prontamente aos sinais da criança) constitui um factor importante (embora não exclusivo) para o desenvolvimento de uma vinculação segura (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, & Juffer, 2003; De Wolff & van IJzendoorn, 1997). Com base numa meta-análise, De Wolff e van IJzendoorn (1997) encontraram uma associação moderada entre sensibilidade materna e vinculação segura, tendo, contudo, identificado outras dimensões do comportamento interactivo materno que desempenham um papel similar na relação de vinculação (e.g., mutualidade, sincronia, estimulação, atitude positiva e apoio emocional). De acordo com estes resultados, será necessário adoptar uma conceptualização multidimensional dos antecedentes parentais do desenvolvimento da vinculação.

Os resultados da NICHD Early Child Care Research Network (1997; 2001b) replicam a associação entre responsividade e sensibilidade materna e vinculação segura aos 15 e aos 36 meses de idade. De acordo com os dados obtidos (NICHD Early Child Care Research Network, 2001b), a sensibilidade materna constitui o preditor mais forte da classificação da vinculação da criança. Esta associação é moderada pelo número de horas de frequência dos contextos pré-escolares: quando a responsividade materna é baixa, mais horas semanais na creche ou jardim-de-infância aumentam o risco de uma classificação de inseguro-ambivalente. Também a qualidade do contexto pré-escolar desempenha um papel moderador na associação entre sensibilidade materna e vinculação segura (NICHD Early Child Care Research Network, 1997). Assim, crianças que frequentam contextos pré-escolares de baixa qualidade são mais influenciadas pelo comportamento interactivo das suas mães do que crianças que frequentam contextos pré-escolares de elevada qualidade, existindo uma maior proporção de crianças seguras, filhas de mães menos sensíveis e responsivas, em contextos pré-escolares de elevada

qualidade. A qualidade dos contextos pré-escolares parece, deste modo, desempenhar uma função compensatória para crianças cujas mães evidenciam comportamentos interactivos de menor responsividade (NICHD Early Child Care Research Network, 1997). Os investigadores que integram esta rede de trabalho referem a existência de riscos duplos, uma vez que é a combinação de factores maternos e de características dos contextos pré-escolares que afecta a vinculação da criança: crianças que frequentam contextos pré-escolares de menor qualidade e que têm mães menos sensíveis e responsivas têm as taxas mais elevadas de vinculação insegura (NICHD Early Child Care Research Network, 1997).

Os dados da investigação indicam igualmente a influência de diferentes dimensões de comportamento interactivo materno nos resultados comportamentais das crianças. De acordo com os resultados da NICHD Early Child Care Research Network (2006b), existe uma associação negativa entre sensibilidade e estimulação materna e comportamentos de internalização (isolamento, queixas somáticas, ansiedade e depressão) e de externalização (comportamentos de delinquência e agressão) de crianças em idade pré-escolar. Note-se, contudo, que esta associação parece ser moderada pelo tipo de organização comportamental da vinculação. De acordo com os resultados obtidos pela NICHD Early Child Care Research Network (2006b), (1) a sensibilidade e estimulação materna entre os 15 e os 54 meses de idade da criança tem menos probabilidade de influenciar os comportamentos de externalização de crianças classificadas como inseguras-ambivalentes; (2) a diminuição da sensibilidade e estimulação materna ao longo do tempo tem mais probabilidade de influenciar os comportamentos de externalização de crianças com vinculação insegura; (3) os efeitos da sensibilidade e estimulação materna nos comportamentos de externalização de crianças com padrões de vinculação desorganizados aumentam à medida que as crianças ficam mais velhas; e (4) a sensibilidade e estimulação materna tem mais probabilidade de influenciar os comportamentos de internalização de crianças seguras. Os resultados da NICHD Early Child Care Research Network (2006b) sugerem ainda que mudanças positivas na sensibilidade e estimulação materna entre os 15 e os 54 meses de idade das crianças estão associadas a maior competência social e redução de comportamentos de externalização em crianças previamente classificadas como inseguras.

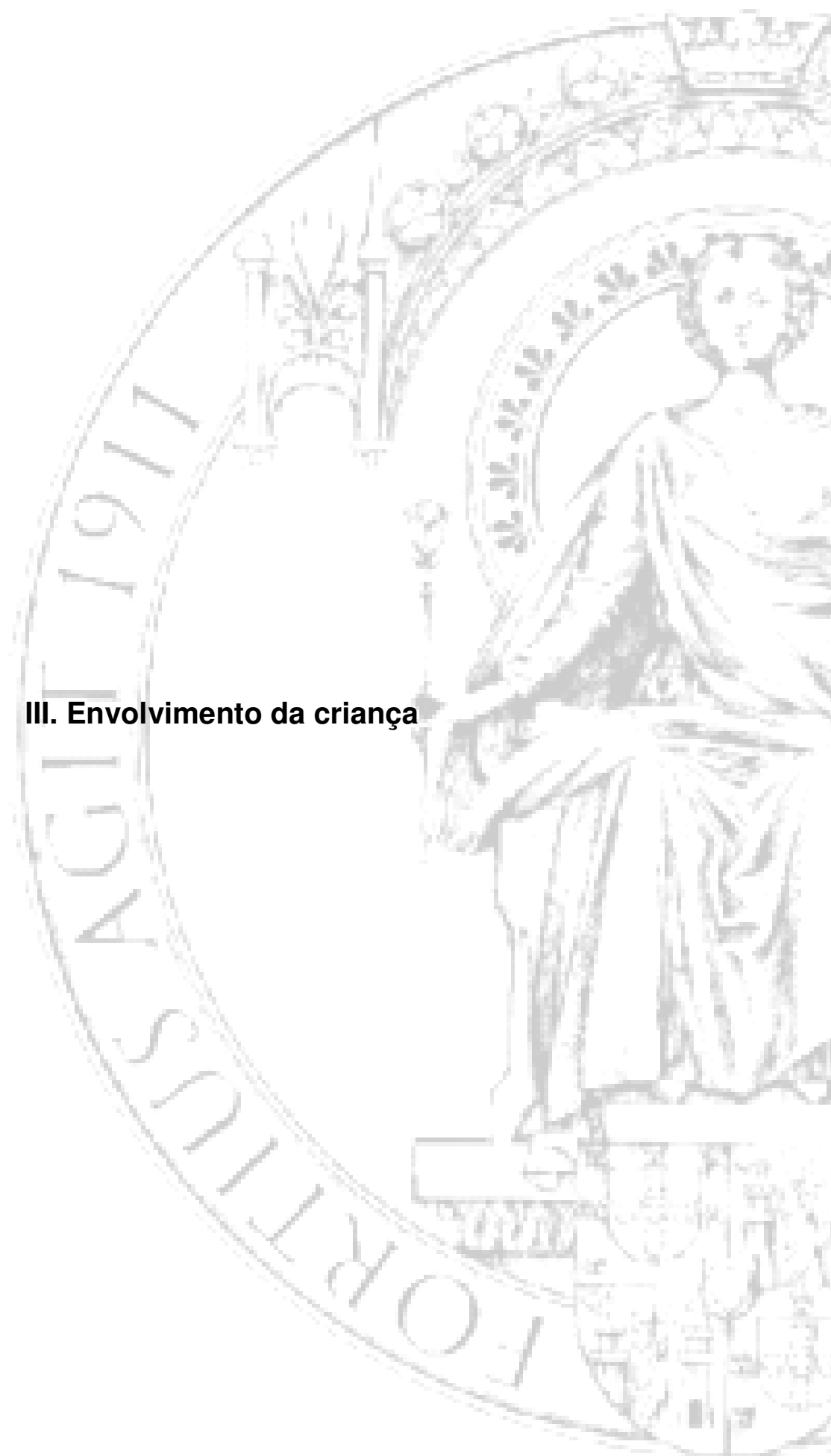
Ainda no domínio comportamental, Mahoney e Neville-Smith (1996) verificaram que a qualidade das respostas das crianças, operacionalizada como obediência (resposta relacionada, resposta parcial ou resposta completa) ou desobediência (i.e., recusar, ignorar, prestar atenção), às directivas das mães (operacionalizadas como pedidos para a criança realizar uma acção específica), parece estar associada ao grau com que as directivas se relacionam com a actividade da criança e com o seu nível de desenvolvimento. Os resultados obtidos pelos autores sugerem que as crianças exibem níveis mais elevados de resposta quando os pedidos ou solicitações das mães se relacionam directamente com a actividade e com o foco de atenção da criança e quando têm um grau de dificuldade que se situa ao nível ou abaixo do nível de desenvolvimento ou de competência das crianças. A investigação indica ainda que o afecto das mães modera as associações entre o controlo rígido e os problemas de comportamento da criança. Por exemplo, Ispa e colaboradores (2004) verificaram que a intrusividade materna está positivamente associada ao afecto negativo da criança (entendido como demonstração de raiva ou desprazer) e negativamente associada ao envolvimento da criança com a mãe (definido como o grau com que a criança interage com a mãe de uma forma positiva, iniciando ou mantendo o contacto ocular, dirigindo-se à mãe e respondendo com afecto positivo às suas iniciativas). Contudo, esta associação é moderada pela etnia e, no caso das mães americanas com ascendência africana, pelo afecto materno. Assim, em famílias americanas com ascendência europeia, a intrusividade durante o jogo estava associada a maior afecto negativo da criança em relação à mãe, a menor envolvimento da criança e a menor sincronia na díade. Contudo, Ispa e colaboradores encontraram um padrão diferente em díades americanas com ascendência africana: a intrusividade estava associada a maior afecto negativo da criança em relação à mãe, mas o envolvimento da criança e a mutualidade diádica não era afectada. Para além disso, a relação entre intrusividade materna e afecto negativo da criança só se verificava no caso de díades em que as mães revelaram pouco afecto positivo ou calor na interacção.

A investigação tem ainda revelado efeitos dos comportamentos interactivos maternos no envolvimento da criança (e.g., Kim & Mahoney, 2004), como é possível verificar no próximo capítulo.

Em conclusão, e recorrendo a uma síntese da magnitude dos efeitos apurados pela NICHD Early Child Care Research Network (2006a), a investigação tem encontrado efeitos

moderados a fortes entre a sensibilidade, responsividade e estimulação materna e os resultados das crianças ao nível do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, desenvolvimento da linguagem e relações com pares. Note-se que, de acordo com a mesma fonte, a magnitude dos efeitos apurados para os comportamentos interactivos maternos é, na maioria dos domínios de desenvolvimento, duas ou três vezes superior aos efeitos apurados para outras variáveis, nomeadamente a qualidade dos contextos pré-escolares, indicando a primazia da família sobre as características dos contextos pré-escolares.

III. Envolvimento da criança



1. Envolvimento: um constructo relevante

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (Casteleiro, 2001), envolvimento significa, entre outras acepções, participação activa e, por vezes, empenhada (em alguma actividade, acção ou acontecimento). Este conceito, ou mais precisamente, este constructo, aplicado às experiências diárias das crianças em idade pré-escolar, tem estado na base de uma linha de investigação na qual nos integramos e para a qual pretendemos contribuir.

Assim, e clarificando desde já a conceptualização que orienta a nossa reflexão, o envolvimento da criança pode ser definido como a quantidade de tempo que a criança despende a interagir com o ambiente, isto é, com adultos, pares ou materiais, activa ou atentamente, de uma forma adequada ao desenvolvimento da criança e ao contexto, em diferentes níveis de competência (de Kruif et al., 2001). Esta definição inclui alguma relatividade dado que implica a adequação do comportamento da criança ao seu nível de desenvolvimento, bem como à actividade em curso e às expectativas da situação e do contexto (Ridley, McWilliam, & Oates, 2000). Assim definido, o constructo envolvimento distancia-se de considerações do desempenho da criança em situações de avaliação ou de teste e da demonstração de competências fragmentadas ou parciais (McWilliam, 2005) em contextos estranhos, revelando convergência com a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979b).

De acordo com esta definição, o envolvimento das crianças pode ser considerado como um indicador da perspectiva de qualidade orientada de baixo para cima (Katz, 1993, 1998), segundo a qual os efeitos significativos e duradouros de um contexto pré-escolar dependem, em primeiro lugar, da forma como são vividos pelas crianças, ou seja, dependem da qualidade de vida experienciada, por cada criança, numa base diária. A adopção desta perspectiva implica considerar a perspectiva da criança na resposta a perguntas relacionadas com a aceitação por parte dos pares e adultos, com a existência de actividades estimulantes, interessantes e significativas e com o prazer sentido. O factor tempo, claramente identificado na definição de envolvimento anteriormente referida, é contemplado, de forma explícita, nesta perspectiva de qualidade, levantando questões relacionadas com os efeitos cumulativos das experiências das crianças.

A definição de envolvimento apresentada traduz uma natureza multidimensional do constructo, uma vez que a sua operacionalização inclui uma grande variedade de comportamentos (McWilliam, Snyder, & Lawson, 1994; McWilliam & Ware, 1994). Trata-se, assim, de um constructo comportamental molar, ou seja, de uma classe abrangente de comportamentos. Este constructo afigura-se como uma variável de interesse no domínio da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, uma vez que se assume como condição necessária para que ocorra mudança no desenvolvimento (McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985) e como factor mediador, potencialmente crítico, da aprendizagem das crianças (McWilliam & Bailey, 1992).

O potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar depende do grau em que os educadores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa variedade de actividades molares progressivamente mais complexas (Bronfenbrenner, 1979b). Nos Estados Unidos da América, as orientações da National Association for the Education of Young Children definem que os educadores de infância devem assegurar o esforço e envolvimento de cada criança em actividades intencionais, utilizando uma grande variedade de estratégias (incluindo modelagem, demonstração de competências específicas, fornecimento de informação, atenção focalizada, proximidade física, encorajamento verbal, reforço e outros procedimentos comportamentais, bem como estrutura adicional e modificação do equipamento ou dos horários) (Bredekamp & Couple, 1997). Do mesmo modo, as orientações da Division of Early Childhood, no que diz respeito às práticas recomendadas em intervenção precoce, estabelecem que os ambientes devem ser organizados de forma a promover a segurança, envolvimento activo, aprendizagem, participação e pertença (ao grupo) de crianças com incapacidades (Wolery, 2000).

Em Portugal, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (DL n.º 240/2001), ao nível da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, determina que o educador “promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo” (p. 5571). O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (DL n.º 241/2001) estabelece como função educativa ao nível da concepção e desenvolvimento do currículo e, mais especificamente, ao nível da relação e acção educativa, a promoção “do envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta...” (p. 5573).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) assumem que as actividades de expressão plástica (e, segundo nós, as restantes actividades realizadas nos contextos de educação pré-escolar) se tornam “situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança, que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (p. 61).

A School Readiness Indicators Initiative (Rhode Island KIDS COUNT, 2005) reconheceu a importância do envolvimento da criança ao considerar este constructo como um potencial indicador no domínio da cognição e abordagem à aprendizagem. De acordo com este grupo de trabalho:

“A aprendizagem precoce é potenciada pela curiosidade, criatividade, independência, cooperação e persistência. As crianças variam muito nas suas abordagens à aprendizagem. Algumas crianças são muito abertas a novas tarefas de aprendizagem, enquanto outras podem ser mais lentas a experimentar ou aceitar novos desafios. Todas as crianças podem ter sucesso quando os seus prestadores de cuidados e educadores compreendem as várias formas através das quais diferentes crianças abordam a aprendizagem e encorajam o seu envolvimento.” (Rhode Island KIDS COUNT, 2005, p. 69).

Assim, ao nível das abordagens à aprendizagem, a percentagem de crianças capazes de se concentrarem e persistirem numa tarefa, bem como a percentagem de crianças que demonstram curiosidade e vontade de aprender, são considerados indicadores da prontidão para a escola (Rhode Island KIDS COUNT, 2005).

Também o Search Institute (2005) reconheceu a importância do envolvimento das crianças. Este instituto de investigação identificou 40 bases para a construção de um desenvolvimento saudável, designadas Bens de Desenvolvimento⁴, que ajudam as crianças a crescerem saudáveis e responsáveis. O envolvimento em experiências de aprendizagem, definido como a participação integral numa variedade de actividades que oferecem oportunidades de aprendizagem, foi incluído nesta listagem de bases do desenvolvimento saudável, tendo sido designado como um bem interno, relacionado com o empenho em aprender.

McWilliam (2005) sugere a existência de três fundamentos ou bases da aprendizagem da criança: a independência, as relações sociais e o envolvimento.

⁴ No original, “Developmental Assets”.

2. Breve história do constructo e respectivo racional teórico

O envolvimento da criança tem sido conceptualizado de formas progressivamente mais complexas. Segundo McWilliam (1991), o estudo do envolvimento, enquanto forma como as crianças passam o seu tempo, teve origem em duas fontes: a investigação sobre o tempo de aprendizagem académica de crianças em idade escolar (Fisher & Berliner, 1985; como citado em McWilliam, 1991) e a investigação de tipo ecocomportamental acerca das características dos contextos destinados a crianças de idade pré-escolar em desvantagem ou com incapacidades (e.g., LeLaurin & Risley, 1972).

A primeira linha de investigação envolvia o conceito de tempo na tarefa (Carroll, 1963; como citado em McWilliam et al., 1994) e revelou uma relação entre a quantidade de tempo que as crianças despendiam centradas na tarefa e o seu desempenho académico (Fisher et al., 1978; como citado em McWilliam et al., 1994). Os primeiros estudos desta abordagem decorreram na década de 20 do século XX e pretendiam determinar a eficácia do ensino (McWilliam & Bailey, 1992). Pelo seu contributo a nível conceptual, destacam-se, nesta linha de investigação, o Modelo de Aprendizagem Escolar de Carroll (1963; como citado em McWilliam & Bailey, 1992) e o conceito de tempo de aprendizagem académica (e.g., Fisher et al., 1978; como citado em McWilliam & Bailey, 1992).

A segunda linha de investigação adoptou a quantidade de tempo que as crianças despendiam a participar em actividades e rotinas como resultado de intervenções específicas ao nível da organização dos contextos pré-escolares e das estratégias de ensino (e.g., Hart & Risley, 1975, 1978, 1980; como citados em McWilliam et al., 1994). O constructo de envolvimento era definido como participação em actividades planeadas ou de manipulação (e.g., Twardosz, Cataldo, & Risley, 1974). Neste domínio, salientam-se os trabalhos de Todd Risley e colaboradores, durante a década de 70 do século XX, sobre as variáveis que explicavam elevadas percentagens de envolvimento (ver McWilliam & Bailey, 1992). O principal contributo destes trabalhos residiu na identificação de variáveis ambientais que influenciavam os níveis de envolvimento das crianças em contextos pré-escolares. Estas primeiras investigações sobre as características de contextos destinados a crianças em idade pré-escolar consideravam a participação do grupo de crianças nas actividades planeadas pelo educador, não envolvendo a avaliação do envolvimento individual das crianças e não procurando estabelecer relações com a

aprendizagem. Utilizando a percentagem de crianças do grupo envolvidas nas actividades como medida dependente ou resultado, estes investigadores determinavam, em última análise, o grau de interesse, significado e adequação das actividades (McWilliam & Bailey, 1992; McWilliam et al., 1985).

Estas duas abordagens iniciais conceptualizavam o envolvimento enquanto constructo dicotómico (i.e., envolvido versus não envolvido), incluindo apenas uma dimensão quantitativa (i.e., quantidade de tempo envolvido). Uma terceira abordagem, protagonizada por investigadores da Universidade da Carolina do Norte (nomeadamente McWilliam, Dunst, Odom e Carta, referidos por McWilliam, 1998), refinou o constructo de envolvimento, adicionando uma dimensão qualitativa. Um dos objectivos era estudar a qualidade do tempo das crianças que recebiam serviços de intervenção precoce, no sentido de definir objectivos significativos e encontrar indicadores de eficácia (McWilliam & Bailey, 1992).

Uma das primeiras sistematizações do constructo envolvimento, sugeridas por este grupo, surgiu em 1988 no âmbito da proposta de um quadro de referência alternativo para a avaliação cognitiva de crianças com multideficiência em idade pré-escolar (Dunst & McWilliam, 1988). Este sistema de avaliação baseava-se num modelo de desenvolvimento que descrevia as competências cognitivas em termos de níveis, tipos, formas e contextos de interacção com o ambiente social e não social. Tratava-se de uma conceptualização do desenvolvimento cognitivo precoce que definia tipos de interacções progressivamente mais complexas com o ambiente social e não social e que os autores assumiam ter sido altamente influenciada pelo modelo proposto por Uzgiris (1983; como citado em Dunst & McWilliam, 1988). Este modelo constituiu um primeiro passo na definição de uma hierarquia de envolvimento. Efectivamente, Dunst e McWilliam descreveram cinco níveis de competências cognitivas, ou tipos de interacções progressivamente mais complexas (interacções de atenção, interacções contingentes, interacções diferenciadas, interacções codificadas e interacções simbólicas), bem como dois tipos (envolvimento e modulação), quatro formas (iniciação, manutenção, regulação e adaptação) e duas categorias (social e não social) de competências. Descreveram ainda três contextos abrangentes em que as competências podiam ser avaliadas (casa, escola e comunidade).

Outra sistematização proposta por este grupo incluía a distinção entre comportamento interactivo e comportamento não interactivo, com pares e adultos, e a distinção entre

comportamento de mestria e comportamento de pré-mestria com materiais (McWilliam, Buysse, & Parsons, 1989; como citado em McWilliam, 1991; ver McWilliam & Bailey, 1995).

Em 1991, McWilliam definia envolvimento como a quantidade de tempo que as crianças despendiam em comportamento adequado ao contexto e ao nível de desenvolvimento das crianças. Note-se que o autor adoptou como critério a adequação ao nível de desenvolvimento (em substituição da adequação cronológica). Esta opção fundamentou-se em dois argumentos: (1) bebés e crianças em idade pré-escolar aprendem através do jogo, um contexto de aprendizagem no qual uma grande variedade de comportamentos equivale a estar na tarefa e (2) a grande variabilidade de comportamento adequado é ampliada quando as crianças têm incapacidades (McWilliam & Ware, 1994).

Em 1992, McWilliam e Bailey apresentavam uma definição revista segundo a qual o envolvimento consistia na quantidade de tempo que as crianças despendiam a interagir com o ambiente em diferentes níveis de competência. Desta forma, McWilliam e Bailey (1992) complexificaram a noção de envolvimento, introduzindo na definição uma dimensão qualitativa. Concretamente, os autores identificaram cinco níveis ao longo de um contínuo de envolvimento (assegurando, com esta noção, a dimensão unitária do constructo): (1) não-envolvimento, (2) envolvimento transitório, (3) envolvimento indiferenciado, (4) envolvimento elaborativo e (5) envolvimento continuado. Em cada nível eram considerados cinco aspectos ou áreas de mestria: (a) atenção e participação, (b) adequação do comportamento, (c) elaboração, (d) orientação para objectivos e (e) persistência.

Note-se que alguns comportamentos componentes do constructo de envolvimento (nomeadamente a persistência, a resolução de problemas e a orientação para objectivos) podem ser encontrados na literatura relativa ao comportamento de mestria (e.g., Blasco, Bailey, & Burchinal, 1993). Nesta literatura, o comportamento de mestria é conceptualizado como a quantidade de tempo que as crianças despendem em persistência dirigida para objectivos. Contudo, o constructo de envolvimento inclui igualmente a quantidade de tempo que as crianças despendem em actividades menos intencionais (McWilliam & Scarborough, 1997). Assim, como referem McWilliam e Bailey (1992), o comportamento de mestria é uma forma particular (e, em situações de aprendizagem, a forma mais desejável) de envolvimento e pode ser a chave para o que acontece durante o envolvimento que conduz à aprendizagem e a resultados de desenvolvimento positivos. Teoricamente, portanto, o constructo de envolvimento inclui conceitos

como a atenção, o tempo na tarefa ou a participação, a competência e o comportamento de mestria. Naturalmente, cada um destes conceitos é importante por si só, mas, por definição, qualquer um deles fornece uma visão mais restrita da competência da criança do que o constructo de envolvimento (McWilliam et al., 1994).

A definição de envolvimento proposta por de Kruif et al. (2001), previamente apresentada, assume-se como a conceptualização contemporânea de envolvimento, conforme é utilizada na referida terceira linha de investigação sobre este constructo. Esta definição especifica níveis da qualidade do envolvimento e está intimamente associada à operacionalização proposta por McWilliam e de Kruif (1998). Estes autores definiram nove níveis de envolvimento, organizados numa hierarquia de desenvolvimento: persistência (resolução de problemas), comportamento simbólico (implica descontextualização), comportamento codificado (uso de linguagem compreensível contextualizada), jogo construtivo, comportamento diferenciado (participação activa e convencionalização), atenção focalizada, comportamento indiferenciado (implica repetição), atenção ocasional e comportamento não envolvido (passivo, quando se verifica ausência de actividade, ou activo, quando se observam comportamentos indesejados). Estes níveis de envolvimento são mutuamente exclusivos e exaustivos, uma vez que permitem a classificação de todos os comportamentos exibidos pela criança. Segundo Malmkog e MacDonnell (1999), os níveis de envolvimento podem ser entendidos como uma variedade de descritores qualitativos que permitem identificar diferenças inerentes em processos cognitivos relacionados com a aprendizagem. Os comportamentos de nível superior (i.e., a persistência, o comportamento simbólico, o comportamento codificado e o comportamento construtivo), indicadores de sofisticação cognitiva, são considerados os mais importantes para o desenvolvimento das crianças e, como tal, devem ser encorajados (Quality and Engagement Study, 2000).

De acordo com a definição de envolvimento em análise, os comportamentos da criança podem ter como foco ou alvo três tipos de interlocutores (designados como tipos de envolvimento): os adultos, as restantes crianças e os materiais (McWilliam & de Kruif, 1998). Note-se que, segundo McWilliam e Bailey (1992), até inícios da década de 90 do século XX, a maioria dos estudos tinha abordado essencialmente o envolvimento activo com materiais. A posterior inclusão de tipos sociais de envolvimento reconhece a importância da aprendizagem socialmente mediada pela interacção com adultos e pares mais competentes (Vygotsky, 1978).

A complexidade deste constructo excede, portanto, a complexidade do conceito de tempo na tarefa, também ele considerado uma classe de comportamentos (McWilliam & Ware, 1994). Assim descrito e operacionalizado, o envolvimento assume-se como uma medida da totalidade dos comportamentos das crianças, fornecendo uma descrição holística das suas experiências diárias em contexto de creche e jardim-de-infância (Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001).

Como foi referido, este constructo permite classificar todos os comportamentos discretos que as crianças exibem. Assim, em consonância com esta conceptualização, tem sido medido com base na observação e na codificação dos microcomportamentos das crianças (e.g., McWilliam & Ware, 1994). Note-se, contudo, que McWilliam e Ware demonstraram que a medida de envolvimento observado era altamente influenciada pelo número e duração das sessões de observação, chamando a atenção para a relativa instabilidade dos métodos moleculares de medição do constructo molar envolvimento. Desta forma, este estudo levantou questões importantes acerca da fidelidade dos estudos em que o comportamento das crianças é observado apenas uma ou duas vezes. Segundo os autores, pelo menos para fins de investigação, os observadores devem observar as crianças pelo menos oito vezes, a fim de obter estimativas fiáveis dos seus níveis e tipos de envolvimento.

Levantou-se, portanto, a hipótese de as codificações microcomportamentais do envolvimento observado não avaliarem o envolvimento típico das crianças (McWilliam & Scarborough, 1997). Este é um dos factores subjacentes à abordagem do envolvimento enquanto traço, determinável com base no amplo conhecimento da criança e mensurável através de julgamentos sobre o seu envolvimento típico. Neste caso, o que se mede não é específico ao contexto ou ao momento, mas corresponde à impressão global de um adulto que tem múltiplas oportunidades para observar o comportamento da criança acerca dos seus padrões de comportamento normal. Segundo McWilliam e Scarborough, as cotações do envolvimento global ou típico são estáveis e podem fornecer uma alternativa útil às medidas de temperamento.

A literatura sobre o envolvimento oferece-nos, deste modo, dois índices da qualidade do envolvimento intra-individual: codificações microcomportamentais do envolvimento observado e cotações do envolvimento global ou envolvimento considerado típico. McWilliam e Scarborough (1997) examinaram o constructo do envolvimento relacionando estes dois índices e verificaram que são fundamentalmente diferentes (excepto no que diz respeito ao envolvimento

indiferenciado), fornecendo informação sobre aspectos distintos do envolvimento da criança. Segundo os autores, isto significa que o envolvimento não é um constructo unitário, mas que se assume, muito provavelmente, simultaneamente como uma característica da criança (à semelhança do temperamento) e como uma classe de comportamento observável (i.e., níveis de jogo). O constructo de envolvimento inclui, deste modo, características da criança e comportamentos da criança em resposta a características ambientais (Raspa et al., 2001), fornecendo informação relativa à experiência da criança e às suas competências de desenvolvimento (Ridley, McWilliam, et al., 2000).

Embora suscitem desafios de natureza metodológica (e económica), as medidas microcomportamentais de envolvimento observado continuam a revelar-se pertinentes, uma vez que permitem determinar, de uma forma imediata, de que maneira as crianças respondem ao ambiente que as rodeia (McWilliam & Scarborough, 1997), permitindo, por exemplo, aferir os efeitos de intervenções. Efectivamente, para obter uma imagem completa da influência do ambiente, precisamos de medidas da qualidade global dos contextos, bem como de medidas específicas da experiência da criança nesses contextos, ou seja, do seu envolvimento em actividades e interacções (Clifford, 2005).

O envolvimento observado pode, deste modo, ser entendido como um índice da qualidade dos ambientes das crianças (McWilliam, 1998). Assim, segundo Almqvist (2006), para avaliar contextos que se espera estimularem o funcionamento positivo das crianças, é adequado examinar as suas experiências diárias na forma de envolvimento e estudar de que forma diferentes factores associados à qualidade de processo estão relacionados com essas experiências. Na mesma linha, Winter (2005) considera o envolvimento como um dos mais importantes e fidedignos indicadores da qualidade dos contextos de educação e como um processo essencial para a aprendizagem das crianças. Segundo a autora, o envolvimento indica em que grau o ambiente é bem sucedido na resposta às necessidades de aprendizagem das crianças. Deste modo, para compreender as relações complexas entre a qualidade dos contextos pré-escolares e o desenvolvimento das crianças é necessário compreender como a qualidade influencia as experiências diárias das crianças nesses contextos. É com base neste pressuposto que Raspa et al. (2001) propõem um quadro de referência conceptual no qual o envolvimento constitui uma variável mediadora dos efeitos da qualidade dos contextos pré-escolares nos resultados de desenvolvimento das crianças.

O envolvimento pode, portanto, ser considerado, simultaneamente, um resultado de desenvolvimento e uma variável mediadora (McWilliam & Bailey, 1992). Assim, pode ser concebido como um objectivo a trabalhar por si só ou como um passo intermédio para a obtenção de competências funcionais e de desenvolvimento específicas. Nesta última acepção, o envolvimento é considerado um processo psicológico que influencia o comportamento. Com base nestes pressupostos, o envolvimento tem sido considerado um resultado a curto prazo com importantes implicações para o desenvolvimento a longo prazo (Lussier, Crimmins, & Alberti, 1994) e como comportamento angular em intervenção precoce, isto é, como competência cuja aquisição rapidamente conduz a outras competências (Strain, Danko, & Kohler, 1995).

Enquanto constructo relacionado com a quantidade (i.e., duração) e a qualidade do comportamento das crianças, cuja aplicabilidade e utilidade tem sido demonstrada na investigação com crianças com desenvolvimento típico e na investigação com crianças com incapacidades (McWilliam & Scarborough, 1997), o envolvimento assume-se como um objectivo válido de ensino, decorrente de uma concepção funcional da qualidade de vida das crianças (McWilliam, 2005).

A investigação realizada nesta linha, nos Estados Unidos da América, debruçou-se essencialmente sobre os efeitos de diferentes características dos contextos e sobre os efeitos das características das próprias crianças no seu envolvimento em contextos pré-escolares. Em 2000, a Universidade do Porto integrou esta linha de investigação, adoptando a definição de de Kruif et al. (2001) e a operacionalização de McWilliam e de Kruif (1998). No contexto da investigação conduzida em Portugal, foram replicados estudos de McWilliam e colaboradores, tendo sido introduzidos estudos sobre os efeitos das características do ambiente familiar no envolvimento da criança.

3. Outras conceptualizações e operacionalizações de envolvimento

Naturalmente, o percurso teórico e empírico subjacente à conceptualização e operacionalização de envolvimento adoptada no presente trabalho não esgota as linhas de investigação sobre o envolvimento da criança. Por um lado, outros investigadores utilizaram a definição de envolvimento proposta por McWilliam et al. (1985) e McWilliam e Bailey (1992), tendo, no entanto, operacionalizado o constructo de diversas formas (e.g., Bevill, Gast, Maguire, & Vail, 2001; Malmskog & MacDonnell, 1999; VanDerHeyden, Snyder, Smith, Sevin, & Longwell, 2005). Por outro lado, o constructo de envolvimento (em idades pré-escolares) tem sido alvo de conceptualizações alternativas, com diferentes níveis de complexidade e objectivos específicos. A próxima secção exemplifica, de forma assumidamente sintética, diferentes conceptualizações e operacionalizações do constructo em estudo, valorizando particularmente aquelas que estão na base de trabalhos empíricos que contribuem para a fundamentação do nosso trabalho, bem como aquelas que têm sido utilizadas em investigações conduzidas em Portugal.

Farran, Kang e Plummer (2003) examinaram a forma como as crianças em idade pré-escolar passam o seu tempo numa sala de actividades através de uma complexa operacionalização que inclui a codificação do comportamento das crianças nas seguintes dimensões: centro de actividade (e.g., arte, jogo dramático e música), nível de jogo (e.g., nenhum, desocupado, atento, sozinho, paralelo, associado, cooperativo, social), proximidade física (i.e., educador, adulto, criança, grupo de crianças, grupo de crianças com educador e *self*), tipo de tarefa ou de envolvimento (e.g., social, não sequencial, fantasia e disruptivo), carácter verbal, alvo do comportamento (e.g., educador, adulto, criança, grupo de crianças), nível de envolvimento (i.e., elevado, médio elevado, médio, médio baixo e baixo) e materiais envolvidos (e.g., literacia, ciência, matemática, jogos e arte).

Também Bakeman e Adamson (1984) propuseram um sistema de codificação de estados de envolvimento, no decurso de interacções sociais, segundo o qual as crianças podiam (1) exhibir comportamentos de não-envolvimento, (2) prestar atenção sem participar na actividade, (3) interagir apenas com pessoas, (4) interagir apenas com objectos, (5) exhibir comportamentos de envolvimento partilhado passivo (a criança e o interlocutor envolvem-se activamente com o mesmo objecto, mas a criança revela pouca consciência do envolvimento ou presença do

parceiro) e (6) exibir comportamentos de envolvimento partilhado coordenado (i.e., a criança envolve-se activamente com o interlocutor e coordena a sua atenção com ele e com o objecto com que o interlocutor está envolvido). O estado de envolvimento partilhado tem sido considerado um importante precursor do desenvolvimento precoce da comunicação e da linguagem (Girolametto, Verbey, & Tannock, 1994). Segundo Girolametto et al. (1994), o envolvimento partilhado inclui atenção partilhada ou conjunta (i.e., a capacidade da criança para coordenar a atenção com objectos e pessoas) e acção conjunta (i.e., actividade partilhada entre a criança e o parceiro de interacção, envolvendo um objecto ou evento), revelando uma dimensão de desenvolvimento (i.e., revelando várias fases de progresso, diferenciadas em função do nível de participação da criança na interacção).

Mahoney e colaboradores (e.g., Kim & Mahoney, 2004) utilizam o constructo de envolvimento interactivo, operacionalizando-o com base em sete itens molares de comportamento social interactivo: atenção, persistência, interesse, cooperação, iniciação, atenção partilhada e afecto. De acordo com Kim e Mahoney, estes comportamentos constituem processos de aprendizagem associados ao desenvolvimento. Segundo os autores, as crianças têm o potencial para aprender informação significativa em cada actividade ou interacção experienciada ao longo do dia, desde que estejam activamente envolvidas.

Embora não utilizem o termo envolvimento, Howes e colaboradores têm estudado a forma como as crianças despendem o seu tempo em contextos pré-escolares, propondo várias formas de operacionalização das experiências das crianças e das interacções complexas das crianças com pares e objectos (e.g., Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh, & Galinsky, 2002; Tonyan & Howes, 2003; Wishard, Shivers, Howes, & Ritchie, 2003). Por exemplo, Wishard et al. (2003) definiram as experiências das crianças em contextos pré-escolares como a frequência de tempo que as crianças estavam desocupadas, envolvidas em actividades de aprendizagem e envolvidas em jogo complexo com os pares.

Laevers, Leijnen e Veulemans (2001) propuseram uma operacionalização de níveis de envolvimento que tem sido amplamente utilizada a nível internacional (e.g., Laevers, 1997; Pascal, Bertram, Mould, & Hall, 1998; Winter, 2005). Constituindo um dos eixos centrais da teoria ou projecto de Educação Experiencial, a conceptualização de envolvimento proposta por Laevers e colaboradores tem sido utilizada em investigações realizadas em Portugal, nomeadamente na Universidade do Minho (e.g., Barros, 2003; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) e na

Universidade de Aveiro (e.g., Portugal & Santos, 2003; Santos & Portugal, 2005). De acordo com Laevers et al. (2001), podemos considerar cinco níveis de envolvimento: (1) ausência de actividade; (2) actividade(s) interrompida(s); (3) actividade mais ou menos sustentada, sem sinais de envolvimento; (4) actividade(s) com momentos intensos; e (5) actividade intensa sustentada. Estes níveis de envolvimento indicam a intensidade das actividades da criança e fornecem informação acerca do que se passa com a criança como resposta imediata às condições educacionais criadas pelo adulto e ao contexto como um todo (Laevers, 1997). Entendido como variável de processo, o envolvimento, assim definido, constitui um indicador da qualidade do contexto, do currículo e das práticas, assentando no pressuposto de que o educador deve promover um ambiente desafiante que favoreça a actividade concentrada e intrinsecamente motivada (OECD, 2004b). A conceptualização de envolvimento proposta pela abordagem experiencial implica forte motivação, fascínio e implicação total. A concentração, a intensidade do funcionamento perceptivo e cognitivo e o prazer constituem o núcleo duro desta operacionalização, considerada condição essencial para uma aprendizagem profunda (OECD, 2004b).

O constructo de envolvimento encontra paralelo na noção de níveis de qualidade do jogo (Belsky & Most, 1981) e de frequência relativa do jogo (Cielinski et al., 1995). Por exemplo, Yoder, Warren e Hull (1995) estabelecem, de forma explícita, um paralelo entre os níveis de jogo utilizados no seu estudo (i.e., não codificável, envolvimento com pessoas, exploração indiferenciada de objectos, jogo de transição e jogo simbólico) e os níveis de envolvimento utilizados no estudo de McWilliam e Ware (1994). Segundo Yoder et al. (1995), o nível de jogo da criança fornece informação acerca do seu nível de desenvolvimento cognitivo. Também Fiese (1990) utilizou uma categorização do comportamento de jogo que evidencia algumas semelhanças com os níveis de envolvimento proposto por McWilliam e colaboradores. Assim, a autora definiu oito categorias mutuamente exclusivas: (1) ausência de comportamento de jogo, (2) jogo exploratório simples (inclui tocar e meter objectos na boca, bem como olhar para objectos), (3) jogo espacial (empilhar e despejar brinquedos), (4) jogo funcional, (5) jogo de representação de esquemas simples, (6) jogo de representação de esquemas combinados, (7) jogo simbólico com substituição de objecto e (8) jogo simbólico sequencial.

Ao nível conceptual, existe grande convergência entre o conceito de participação proposto pela Organização Mundial de Saúde e o constructo de envolvimento. Constituindo um dos eixos centrais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

(World Health Organization, 2001), o conceito de participação foi definido como envolvimento numa situação de vida ou contexto diário. Para crianças em idade pré-escolar, o envolvimento em situações de vida diária implica brincar e participar em actividades com outros significativos, nomeadamente pais, educadores e pares. Assim, os conceitos de envolvimento e participação de crianças em idade pré-escolar sobrepõem-se e, por esta razão, estão altamente correlacionados (Almqvist, Eriksson, & Granlund, 2004; como citado em Almqvist, 2006). Integrando uma equipa de investigação influenciada pelo modelo teórico biopsicossocial subjacente à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Almqvist (2006) concebe o envolvimento como forma de operacionalizar os conceitos de saúde e bem-estar e como resultado que descreve as experiências diárias e o funcionamento positivo das crianças.

Tendo dado exemplos de conceptualizações alternativas do envolvimento da criança em idade pré-escolar, é igualmente pertinente referir alguns contributos recentes da literatura sobre envolvimento académico (i.e., em contexto escolar). Naturalmente, também esta linha de investigação experimentou desenvolvimentos consideráveis desde a década de 70 do século XX.

Em 1990, Skinner, Wellborn e Connell consideravam que o envolvimento escolar incluía iniciação da acção, esforço, persistência e participação no trabalho escolar, bem como os estados emocionais da criança durante as actividades de aprendizagem. Pouco depois, Skinner e Belmont (1993) definiam o envolvimento como a intensidade comportamental e a qualidade emocional da participação activa das crianças na iniciação e realização de actividades de aprendizagem. Esta conceptualização de envolvimento incluía uma componente comportamental e uma componente emocional: a componente comportamental era operacionalizada com base nos conceitos de esforço, atenção e persistência durante a iniciação e execução de actividades de aprendizagem; a componente emocional incluía quatro tipos de reacções emocionais na sala de aula (i.e., interesse, felicidade, ansiedade e raiva).

Reeve, Jang, Carrell, Jeon e Barch (2004) consideram o envolvimento, como definido por Skinner e Belmont (1993), como um constructo abrangente que reflecte a participação entusiasta de uma pessoa numa actividade e que inclui muitas expressões inter-relacionadas de motivação. Segundo estes autores, o envolvimento é importante porque constitui um preditor de resultados importantes (i.e., aprendizagem e desenvolvimento) e porque se assume como um indicador da motivação subjacente.

Também Furrer e Skinner (2003) se referem à componente motivacional do envolvimento em contexto escolar, conceptualizando-o como um constructo-chave nos modelos motivacionais ou, mais precisamente, como um mecanismo motivacional. De acordo com as autoras, o envolvimento consiste em interacções activas, orientadas para objectivos, flexíveis, construtivas, persistentes e focalizadas com os ambientes físico e social. Valorizando claramente a dimensão social do envolvimento em contexto escolar, Furrer e Skinner consideram o envolvimento como um importante sinal social, desencadeador de reacções recíprocas de apoio.

Chapman (2003) faz referência a duas conceptualizações distintas de envolvimento académico: na primeira, que a autora designa como “envolvimento no processo escolar”, o envolvimento tem sido utilizado para ilustrar o desejo dos alunos em participar nas actividades da escola, isto é, a obediência ou cumprimento das expectativas implícitas aos contextos escolares; a segunda definição, que a autora designa como “envolvimento nas actividades de aprendizagem”, centra-se em indicadores cognitivos, comportamentais e afectivos do envolvimento dos alunos em tarefas de aprendizagem (e.g., Skinner & Belmont, 1993). No seu trabalho, Chapman operacionaliza esta definição com base no investimento cognitivo (i.e., grau de atenção e esforço mental), participação activa (dimensão comportamental relativa ao nível de respostas activas) e envolvimento emocional (dimensão afectiva que inclui o grau de investimento e reacções emocionais às tarefas de aprendizagem).

Greenwood (1996) propõe um modelo conceptual segundo o qual o envolvimento académico constitui um constructo mediador dos efeitos do ensino nos resultados académicos. Greenwood apresenta igualmente argumentos fortes acerca da importância do envolvimento académico, calculando índices de acumulação do número de horas perdidas (por semana, ano lectivo e ciclo educativo) por alunos com trajectórias individuais de envolvimento desfavoráveis. Com base nestes cálculos, o autor fala em diferenças de experiência educativa funcional e em risco acrescido de insucesso escolar.

Greenwood, Horton e Utley (2002) consideram o envolvimento académico ou, mais especificamente, o envolvimento na resposta académica como facilitador do sucesso escolar. Segundo os autores, o envolvimento académico constitui um constructo composto de comportamentos específicos: escrever, participar nas tarefas, ler em voz alta, ler silenciosamente, falar sobre conteúdos académicos, fazer perguntas e responder a perguntas.

Greenwood et al. (2002) fazem referência à evolução das taxonomias de envolvimento acadêmico, desde a utilização de compósitos ou unidades comportamentais globais (como a noção de tempo na tarefa), até à utilização de comportamentos específicos, considerados, pelos autores, mais poderosos (do ponto de vista da explicação do desempenho acadêmico) e úteis (do ponto de vista da intervenção no ensino). Incluindo uma dimensão qualitativa no constructo de envolvimento em resposta académica, Greenwood et al. descrevem três classes de comportamentos: resposta académica, resposta de gestão da tarefa (comportamentos que preparam o estudante para dar uma resposta académica se surgir a oportunidade) e comportamentos inadequados (comportamentos indesejados que interferem ou competem com a ocorrência das outras classes de comportamento) (ver Greenwood, 1991).

Recentemente, Hughes e Zhang (no prelo) operacionalizaram o constructo de envolvimento na sala de aula com base nos conceitos de esforço, atenção, persistência e participação cooperativa na aprendizagem.

4. Factores que influenciam o envolvimento

A investigação permitiu identificar, até ao momento, dois grandes grupos de factores que podem influenciar o envolvimento das crianças em contextos pré-escolares. Segue-se uma descrição sucinta das contribuições desta literatura específica. O primeiro conjunto de influências relaciona-se com as características das próprias crianças. O segundo conjunto de influências diz respeito às características dos contextos frequentados pelas crianças.

4.1 *Características da criança*

Os resultados da investigação permitiram identificar um conjunto de características intra-individuais que influenciam o envolvimento das crianças em contextos pré-escolares. As primeiras características dizem respeito à idade de desenvolvimento e à idade cronológica. A idade de desenvolvimento das crianças relaciona-se positivamente com níveis mais sofisticados de envolvimento e negativamente com níveis inferiores de envolvimento (Aguiar, Cruz, Barros, & Bairrão, 2005; de Kruif & McWilliam, 1999; McWilliam & Scarborough, 1997; Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006). Assim, o envolvimento observado torna-se mais sofisticado à medida que aumenta a idade de desenvolvimento: à medida que a criança se desenvolve, torna-se mais competente e abandona comportamentos de nível inferior. A idade de desenvolvimento relaciona-se positivamente com a competência global (determinada com base em medidas de envolvimento típico) e ambas relacionam-se positivamente com o envolvimento sofisticado e negativamente com o não-envolvimento das crianças (de Kruif & McWilliam, 1999; Poppe, 2003; Poppe, Pinto, & Bairrão, 2003). A relação positiva entre o envolvimento e os resultados de desenvolvimento das crianças sugere que o envolvimento pode ser considerado um indicador válido da competência das crianças (de Kruif et al., 2001; Pinto et al., 2006). A investigação revela ainda que a frequência do envolvimento com pares está positivamente associada à idade de desenvolvimento e à idade cronológica das crianças (McWilliam & Bailey, 1995; Pinto et al., 2006).

A segunda característica intra-individual diz respeito ao perfil de incapacidades das crianças. Segundo McWilliam e Bailey (1992), as incapacidades da criança podem influenciar negativamente a atenção, a participação nas actividades, a ocorrência de comportamentos

adequados, a capacidade para iniciar e manter interacções e a persistência em acções dirigidas para objectivos. Estas limitações ao envolvimento podem ter origem no próprio atraso de desenvolvimento ou em barreiras ambientais ao funcionamento (McWilliam, 2005). McWilliam e Bailey (1995) verificaram que crianças com incapacidades passavam menos tempo envolvidas de forma interactiva com adultos, menos tempo envolvidas de forma atenta com pares e menos tempo envolvidas em comportamentos de mestria com materiais do que crianças com desenvolvimento típico. Os autores verificaram ainda que crianças com incapacidades passavam mais tempo não envolvidas de uma forma passiva do que os seus pares com desenvolvimento típico.

Note-se que McWilliam e Bailey (1995) verificaram a existência de diferenças quantitativas e qualitativas no envolvimento de crianças com incapacidades e de crianças com desenvolvimento típico, mesmo quando se controlavam os efeitos da idade de desenvolvimento. Segundo Almqvist (2006), isto significa que as diferenças nos níveis de envolvimento podem ser atribuídas a diferenças na reactividade a condições ambientais semelhantes, ou que as crianças com incapacidades ou atraso de desenvolvimento têm acesso a diferentes interacções, actividades e condições ambientais. Este dado é particularmente relevante, uma vez que permite discutir a natureza complexa do envolvimento enquanto constructo que identifica diferenças finas associadas à incapacidade.

Krakov e Kopp (1983) verificaram que crianças em idade pré-escolar com Síndrome de Down passavam menos tempo envolvidas com brinquedos do que crianças com desenvolvimento típico. McWilliam e Scarborough (1997) verificaram que crianças com incapacidades passavam mais tempo envolvidas em formas de envolvimento de nível inferior, comportamento indiferenciado e atenção, do que os seus pares com desenvolvimento típico.

McWilliam e Bailey (1995) encontraram efeitos de interacção entre o estatuto de incapacidade das crianças e a sua idade de desenvolvimento: à medida que aumentava a idade de desenvolvimento, as crianças com incapacidades passavam mais tempo envolvidas de forma atenta com pares do que os seus pares com desenvolvimento típico; à medida que aumentava a idade de desenvolvimento, as crianças com incapacidades aproximavam-se das crianças com desenvolvimento típico em termos de quantidade de não-envolvimento passivo. Também McWilliam e Scarborough (1997) constataram uma interacção entre incapacidade e idade de desenvolvimento: à medida que a idade de desenvolvimento aumentava, verificava-se um

aumento superior no envolvimento social (explicado pelo aumento no envolvimento com adultos) e na atenção de crianças com incapacidades, quando comparadas com crianças com desenvolvimento típico.

Uma terceira característica pessoal que influencia o envolvimento das crianças é o seu temperamento ou estilo individual. Por exemplo, de Kruif et al. (2001) verificaram que crianças consideradas muito activas passavam mais tempo em comportamentos de nível diferenciado. Poppe (2003) verificou que crianças atentas e pouco activas tendiam a revelar mais comportamentos de envolvimento de nível inferior, independentemente da idade de desenvolvimento. Ridley, de Kruif e McWilliam (2000) constataram que algumas crianças tinham tendência para exibir determinados níveis de envolvimento, quase independentemente das características do contexto. Por exemplo, crianças mais activas e expressivas do ponto de vista emocional tinham mais probabilidade de se envolverem em comportamentos sofisticados.

A literatura tem também identificado interacções entre o estilo individual das crianças e diferentes estilos de ensino dos educadores. Assim, diferentes tipos de crianças respondem de forma diferente a diferentes estilos de ensino (de Kruif et al., 2001; Ridley, de Kruif, et al., 2000). Por exemplo, de Kruif et al. (2001) constataram que (1) crianças expressivas do ponto de vista verbal e emocional, cujos educadores utilizavam mais comportamentos de redireccionamento, passavam menos tempo em envolvimento sofisticado e mais tempo em comportamentos não sofisticados; (2) crianças mais competentes, cujos educadores utilizavam mais elaborações, passavam mais tempo envolvidas em comportamentos diferenciados; (3) crianças consideradas atentas, cujos educadores utilizavam mais elaborações, passavam menos tempo em comportamentos de nível diferenciado; e (4) crianças consideradas activas, cujos educadores utilizavam comportamentos não elaboradores (i.e., fornecer informação, introduzir novas actividades e/ou reconhecer a presença da criança e os seus produtos), passavam menos tempo envolvidas em atenção focalizada e mais tempo não envolvidas.

4.2 Características dos contextos

O segundo conjunto de influências sobre o envolvimento inclui as características dos contextos frequentados pelas crianças. Adoptando a organização proposta por McWilliam e Bailey (1992), podemos agrupar estas características em três dimensões: (1) ambiente físico, (2) ambiente social e (3) comportamentos interactivos de ensino e afecto dos educadores.

No que diz respeito ao ambiente físico, a investigação revelou que o envolvimento é positivamente influenciado (1) por um arranjo aberto da sala, com áreas de aprendizagem claramente definidas, separadas por barreiras baixas (Twardosz et al., 1974), (2) pela acessibilidade de uma variedade de brinquedos adequados ao desenvolvimento das crianças e de outros materiais que as crianças possam manipular de uma forma independente (Howes & Smith, 1995; Montes & Risley, 1975; como citado em McWilliam & Bailey, 1992) e (3) por rácios adulto-criança inferiores (especificamente no caso do envolvimento diferenciado) (Raspa et al., 2001).

Dunst, McWilliam e Holbert (1986) efectuaram contribuições adicionais em relação às influências do ambiente físico sobre o envolvimento. De acordo com os resultados obtidos pelos autores, (1) o número de adultos estava inversamente relacionado com o envolvimento activo com materiais; (2) o envolvimento activo com adultos diminuía à medida que aumentava a qualidade do ambiente físico (definida como um arranjo aberto), o número de crianças na sala e o rácio adulto-criança; e (3) o envolvimento activo com pares aumentava à medida que aumentava a qualidade do ambiente físico e o número de crianças na sala.

Relativamente ao ambiente social, os resultados da investigação indicam que o envolvimento é positivamente influenciado (1) por transições suaves entre actividades (Dunst et al., 1986); (2) por actividades cuidadosamente sequenciadas (Krantz & Risley, 1974; como citado em McWilliam & Bailey, 1992); e (3) pela utilização de sistemas de organização dos adultos por zonas, através da atribuição de responsabilidade por determinadas áreas da sala ou actividades de aprendizagem (em substituição de abordagens homem a homem, com atribuição de responsabilidade por determinadas crianças) (Casey & McWilliam, 2005; Dunst et al., 1986; LeLaurin & Risley, 1972).

Dois outros factores devem ser considerados ao nível do ambiente social: a composição etária do grupo e o nível de estrutura das actividades. Assim, a investigação revela que crianças mais novas passam mais tempo envolvidas com materiais em grupos homogéneos e que

crianças mais velhas passam mais tempo envolvidas com materiais em grupos heterogéneos ou mistos (McWilliam & Bailey, 1990, 1995). McWilliam e Bailey (1990, 1995) constataram um efeito de interacção entre composição etária do grupo e incapacidade: as crianças com incapacidades passavam mais tempo envolvidas com adultos no contexto de grupos heterogéneos.

No que se refere ao nível de estrutura das actividades, McWilliam e Bailey (1990, 1995) verificaram que as actividades estruturadas promoviam o envolvimento com adultos, enquanto o jogo livre promovia o envolvimento com pares e maiores proporções de envolvimento em geral. McWilliam e Bailey (1990) verificaram, igualmente, efeitos de interacção entre tipo de actividade e incapacidade: por exemplo, crianças com incapacidades passavam três vezes mais tempo a observar do que a brincar de forma activa durante o jogo livre e duas vezes mais tempo a observar do que a brincar durante actividades estruturadas. McCormick, Noonan e Heck (1998) verificaram que as características das actividades estavam significativamente relacionadas com o envolvimento individual das crianças. De acordo com os resultados obtidos pelos autores, as actividades de pequeno grupo estavam associadas a maiores percentagens de envolvimento com pares, quer para crianças com incapacidades, quer para crianças com desenvolvimento típico. Também McWilliam et al. (1985) verificaram que o tipo de actividade influenciava o envolvimento de crianças em idade pré-escolar com incapacidades e com desenvolvimento típico.

Ainda no que diz respeito ao ambiente social, McWilliam e colaboradores (1985) verificaram que o tipo de contexto pré-escolar (i.e., a filosofia do programa) influenciava o nível de envolvimento das crianças: grupos de crianças que frequentavam programas não tradicionais com ênfase no envolvimento revelavam níveis de envolvimento superiores e mais estáveis do que grupos de crianças que frequentavam programas tradicionais com ênfase na manifestação de comportamentos com referência a critério.

Finalmente, no que diz respeito às estratégias de ensino e comportamentos interactivos dos educadores, a investigação tem revelado que a utilização de ensino incidental (i.e., ensino no contexto de situações naturais, com base nos interesses da criança) promove elevados níveis de participação de crianças em idade pré-escolar (Dunst et al., 1986; Hart & Risley, 1975, 1978, 1980; como citados em McWilliam & Bailey, 1992; McWilliam et al., 1985).

Outros resultados indicam que a individualização do currículo promove o envolvimento activo e atento das crianças com adultos (Dunst et al., 1986). Ainda ao nível curricular, Winter

(2005) verificou que a adesão dos educadores a uma perspectiva curricular, baseada nas relações, estava associada a melhorias na qualidade das relações das crianças com os seus educadores e a melhorias na qualidade das suas experiências em contexto de creche. A autora verificou uma forte associação entre a pedagogia adoptada pelos educadores e as relações que estabeleciam com as crianças, o bem-estar das crianças e o seu envolvimento na aprendizagem.

McWilliam e colaboradores (2003) verificaram que a percentagem de envolvimento das crianças quando os educadores se dirigiam a elas individualmente era superior à percentagem de envolvimento demonstrada quando as interacções eram dirigidas a grupos de crianças. Paralelamente, as crianças passavam mais tempo a prestar atenção no decorrer de interacções de ensino dirigidas ao grupo e mais tempo a participar no decorrer de interacções de ensino dirigidas a crianças de uma forma individual.

Reinhartsen, Garfinkle e Wolery (2002) verificaram que crianças de 2 anos com autismo despendiam mais tempo envolvidas adequadamente com brinquedos (e menos tempo envolvidas em comportamentos disruptivos) quando tinham oportunidade de escolher os brinquedos do que quando era o educador a seleccionar os brinquedos.

Malmskog e MacDonnell (1999) verificaram que a utilização de procedimentos de intervenção mediados pelo educador (i.e., estratégias de intervenção naturalistas) tinha uma influência positiva nos níveis de envolvimento exibidos, por crianças com incapacidades, durante sessões de jogo na sala de actividades. Também Bevill et al. (2001) avaliaram estratégias de intervenção destinadas a aumentar os níveis individuais de envolvimento. Mais especificamente, os autores avaliaram os efeitos de uma intervenção hierárquica que combinava pistas visuais e treino de correspondências, tendo verificado a sua eficácia na promoção do envolvimento das crianças.

No que diz respeito aos comportamentos interactivos específicos dos educadores, McWilliam et al. (2003) verificaram que a elaboração de actividades iniciadas pelas crianças, o fornecimento de informação e a presença sem interacção influenciavam positivamente a participação, atenção e envolvimento de nível inferior das crianças. As crianças participavam mais quando os educadores utilizavam elaborações e prestavam mais atenção quando os educadores forneciam informação. Por outro lado, comportamentos de interacção responsivos, mas que não forneciam orientação às crianças, e comportamentos directivos, que não respondiam aos seus interesses, não influenciavam o envolvimento das crianças. O estudo de

McWilliam et al. parece ainda sugerir que os estilos de interacção dos educadores podem prevalecer sobre quaisquer efeitos da idade de desenvolvimento e do envolvimento típico das crianças no envolvimento observado.

Por sua vez, de Kruif et al. (2001) verificaram que, quando os educadores utilizavam comportamentos interactivos de elaboração, as crianças passavam menos tempo envolvidas em envolvimento não sofisticado. Os resultados obtidos pelos autores indicam ainda que a utilização de comportamentos não elaboradores por parte dos educadores estava associada a uma diminuição do tempo despendido pelas crianças em comportamentos de não-envolvimento e que a utilização de comportamentos de redireccionamento por parte do educador estava associada a um aumento no tempo que as crianças despendiam não envolvidas.

Raspa et al. (2001) verificaram que educadores que evidenciavam um estilo de interacção caloroso e afectivo e que utilizavam frequentemente comportamentos de elaboração durante as interacções tinham, na sua sala, crianças que passavam menos tempo envolvidas em comportamentos de nível inferior. Este perfil interactivo estava ainda associado a percentagens superiores de crianças envolvidas nas actividades da sala. Ridley, McWilliam, et al. (2000) verificaram que o afecto (i.e., calor e responsividade) e sensibilidade dos educadores estavam positivamente correlacionados com níveis de envolvimento de grupo, enquanto comportamentos interactivos ríspidos e desligados estavam negativamente associados aos níveis de envolvimento de grupo. Na mesma linha, de Kruif et al. (2000) verificaram a percentagem de crianças envolvidas era inferior em salas de educadores considerados controladores.

Tendo utilizado uma metodologia qualitativa de análise dos comportamentos interactivos dos educadores, de Kruif et al. (1998) verificaram associações entre os estilos de interacção dos educadores e o envolvimento das crianças: crianças que interagiam com educadores directivos-responsivos tendiam a envolver-se em mais comportamentos sofisticados (e.g., resolução de problemas); crianças que interagiam com educadores directivos-não responsivos tinham que esperar frequentemente por materiais ou instruções adicionais e passavam muito tempo a prestar atenção às demonstrações do educador; crianças que interagiam com educadores não directivos-responsivos despendiam a maior parte do seu tempo envolvidas nas actividades e a brincar de forma independente com materiais e pares.

Como referimos anteriormente, a investigação tem revelado interacções entre os comportamentos interactivos dos educadores e as características individuais das crianças. No

entanto, de acordo com Ridley, de Kruif, et al. (2000), alguns comportamentos interactivos dos educadores são igualmente eficazes (e.g., afecto) e não eficazes (e.g., redireccionamento), independentemente das características das crianças.

Por último, a investigação tem revelado que a qualidade global do ambiente pré-escolar tem efeitos no envolvimento individual e no envolvimento de grupo das crianças (e.g., Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Raspa et al., 2001; Ridley, McWilliam, et al., 2000). Por exemplo, Raspa et al. verificaram que em salas de creche e jardim-de-infância de menor qualidade, as crianças passavam mais tempo não envolvidas ou envolvidas em comportamentos pouco sofisticados. Por outro lado, nas salas de elevada qualidade as crianças apresentavam níveis superiores de envolvimento sofisticado. Ridley, McWilliam, et al. verificaram que crianças que frequentavam salas de instituições que apenas cumpriam as exigências mínimas de licenciamento exibiam níveis inferiores de envolvimento de grupo do que crianças que frequentavam salas de instituições que voluntariamente respondiam a padrões mais elevados de qualidade. Embora recorrendo a uma operacionalização diferente da forma como as crianças ocupam o seu tempo em contextos pré-escolares, também Tonyan e Howes (2003) verificaram que a proporção de tempo que as crianças despendem em diferentes tipos de actividades varia em função da qualidade global do ambiente pré-escolar: crianças que frequentam contextos de elevada qualidade despendem mais tempo em actividades consideradas potencialmente enriquecedoras (e.g., actividades criativas e de linguagem).

4.3 Múltiplas influências

A investigação tem revelado interacções entre diferentes factores que influenciam o envolvimento das crianças. Para além das interacções previamente referidas, salientamos os resultados do estudo de Almqvist (2006). Procurando descrever a forma como diferentes composições de factores como a disponibilidade de actividades, a participação e a interacção social estavam relacionadas com a saúde e bem-estar, operacionalizadas como envolvimento global ou típico, Almqvist verificou que tanto factores referentes à criança como factores referentes ao ambiente estavam associados a elevados níveis de envolvimento. De acordo com os resultados obtidos pela autora, competências de interacção e disponibilidade de actividades parecem ser fortes preditores de elevados níveis de envolvimento, independentemente do facto de a criança ser sinalizada como tendo atraso de desenvolvimento. No entanto, determinados factores não influenciam da mesma forma todos os resultados e os mesmos resultados podem ser obtidos com base em diferentes composições de factores. Efectivamente, os dados de Almqvist revelam que crianças agrupadas com base no seu padrão de envolvimento e factores relacionados podem ter diferentes perfis e mesmo assim experienciar graus semelhantes de envolvimento e participação.

Almqvist (2006) considera a acumulação de factores negativos um preditor mais importante de baixos níveis de envolvimento e funcionamento negativo do que um só factor isolado como o atraso de desenvolvimento ou a incapacidade. Segundo a autora, quando o atraso de desenvolvimento co-ocorre com outros factores, nomeadamente relações pais-criança de baixa qualidade e apoio limitado aos pais, o risco de implicações a longo prazo e de progressiva acumulação de problemas é aumentado.

Estes resultados sugerem a necessidade de uma perspectiva multidimensional na abordagem ao envolvimento de crianças em idade pré-escolar. Assim, a avaliação e intervenção devem ser consideradas no contexto de circunstâncias passadas e presentes dos contextos naturais da criança e devem ter em consideração os mecanismos dinâmicos de interacção e co-variância entre características específicas das crianças e as exigências e expectativas do contexto (Almqvist, 2006). Constata-se, desta forma, a necessidade de valorizar as múltiplas influências sobre o desenvolvimento, bem como os processos sistémicos relacionados com o envolvimento e funcionamento diário de crianças pequenas (Wachs, 2000).

5. Promover o envolvimento

Os dados da investigação sobre os factores que influenciam o envolvimento têm como consequência imediata apoiar o pressuposto de que o envolvimento das crianças pode, em determinadas circunstâncias, ser promovido. Efectivamente, o ambiente pode ser manipulado no sentido de aumentar a quantidade (i.e., a duração) e a qualidade (i.e., o grau de competência e/ou sofisticação) do envolvimento das crianças.

Assim, de acordo com McGee, Daly, Izeman, Mann e Risley (1991), o envolvimento de crianças com incapacidades, em idade pré-escolar, pode ser promovido através da rotatividade de brinquedos (no sentido de maximizar o interesse), da especificação de objectivos de envolvimento e da utilização de materiais individualizados. Jones e Warren (1991) sugerem que os educadores de crianças com défices de atenção sigam os interesses das crianças, proporcionem novidade e recorram a técnicas de ensino interactivo (e.g., ensino incidental) e de ensino baseado nas actividades como estratégias de promoção do envolvimento (com o objectivo de potenciar a aprendizagem da linguagem). Waley e Bennett (1991) sugerem modificações do ambiente físico, do ambiente social e das estratégias de ensino para maximizar o envolvimento de crianças com incapacidades em idade pré-escolar. Mais especificamente, as autoras encorajam os educadores a utilizarem materiais adequados, suficientes e acessíveis; a planearem um horário diário com transições suaves; e a utilizarem terapias regulares e especializadas no contexto da sala. Por seu turno, Hart (1982; como citado em Casey & McWilliam, 2005) sugere que a chave para manter o envolvimento da criança passa por (1) deixar a criança decidir quando é que terminou a actividade; (2) permitir à criança transitar para a próxima actividade de uma forma individual; e (3) fornecer actividades atractivas para que a criança se sinta motivada para terminar uma actividade e transitar para outra.

McWilliam e Bailey (1992) consideram que a melhor estratégia de promoção do envolvimento é a utilização de estratégias de ensino responsivo em que o adulto baseia as interacções no envolvimento pré-existente da criança, elaborando com base no comportamento da criança. Segundo os autores, o ensino responsivo pode assumir várias formas, desde uma quase total ausência da participação do adulto, num extremo, até um plano de reforço altamente estruturado, no outro extremo.

McWilliam (2005) sugere que a promoção do envolvimento deve implicar prevenção. De acordo com o autor, possíveis estratégias de prevenção incluem, entre outras, um arranjo

cuidadoso do ambiente físico e do ambiente social (por exemplo, no que diz respeito à composição etária do grupo). Retomando os resultados de investigação prévia, McWilliam (2005) sugere ainda a utilização de quatro contextos de ensino diferentes para implementar esforços de promoção de envolvimento: o ambiente (i.e., contexto físico, políticas e filosofias de gestão), as actividades, a abordagem (quem abordar, como e quando) e a interacção (ver McWilliam, de Kruif, & Zulli, 2002). Com o mesmo objectivo, McWilliam et al. (2003) recomendam que os educadores (1) criem múltiplas oportunidades para interacções educativas individuais; (2) utilizem elaborações e informação para promover a participação e a atenção; e (3) limitem a quantidade de tempo que utilizam pedidos, perguntas não elaboradas e respostas simples.

Risley (1986; como citado em McWilliam, 1991) enumera algumas vantagens da planificação e implementação de intervenções destinadas a promover níveis elevados de envolvimento. Assim, segundo o autor, (1) o envolvimento promove a aprendizagem, uma vez que fornece oportunidades para a diferenciação de respostas; (2) o envolvimento previne ou reduz problemas de comportamento e proporciona oportunidades para contingências mais eficazes e menos aversivas; e (3) a promoção do envolvimento está relacionada o direito das crianças com incapacidades a uma elevada qualidade de vida através de ambientes interessantes e adequados.

Para além dos fundamentos pragmáticos e éticos da promoção do envolvimento, podemos falar de dados empíricos que apoiam uma abordagem pró-envolvimento. Efectivamente, a investigação tem demonstrado que aumentos no envolvimento das crianças estão associados a resultados positivos nas competências de raciocínio, no comportamento e nas interacções com outros (e.g., Berliner & Rosenshine, 1977; Favell, Favell, Reid, & Risley, 1983; Favell & Risley, 1984; Fisher & Berliner, 1985; como citados em Casey & McWilliam, 2005).

6. Envolvimento em situação diádica

O tempo das crianças em idade pré-escolar não é despendido apenas em contextos formais de prestação de cuidados. As crianças participam em diferentes contextos de vida e de socialização, entre os quais se incluem alguns contextos de interacção diádica. O envolvimento da criança tem sido utilizado, de uma forma eficaz, como variável dependente com base na qual é possível avaliar o impacto de diferentes estilos de interacção dos adultos, em situação diádica (e.g., Girolametto et al., 1994; Lussier et al., 1994).

Mahoney e Wheeden (1999) verificaram que o estilo interactivo dos educadores, no decurso de situações diádicas, explicava uma quantidade significativa de variabilidade no envolvimento das crianças com incapacidades. De acordo com os resultados obtidos pelos autores, um estilo interactivo directivo estava negativamente associado às iniciações das crianças, enquanto um estilo interactivo caracterizado por envolvimento afectuoso estava positivamente associado à atenção e aos comportamentos de iniciação das crianças. A directividade encorajava as crianças a envolverem-se na interacção com o educador, enquanto a responsividade encorajava as crianças a iniciarem comportamentos sociais e não sociais.

Lussier et al. (1994) investigaram os efeitos de diferentes estilos de interacção de adultos no envolvimento de bebés, no decurso de situações diádicas. O envolvimento dos bebés foi medido como a percentagem de tempo despendido em seis estados de envolvimento mutuamente exclusivos. Os autores verificaram a existência de efeitos quase imediatos de diferentes estilos interactivos no envolvimento dos bebés. Assim, (1) um estilo interactivo contingente e responsivo, moderadamente estimulante, estava associado a maiores percentagens de tempo despendido em formas de envolvimento interactivo; (2) um estilo interactivo não responsivo e pouco estimulante estava associado a mais tempo despendido em comportamentos de não-envolvimento e em envolvimento centrado em objectos; e (3) um estilo interactivo altamente directivo e estimulante estava associado a grandes quantidades de tempo despendido a observar. De acordo com os autores, interagindo de uma forma estimulante, contingente e responsiva, os prestadores de cuidados podem aumentar a probabilidade de estados de envolvimento que se considera serem promotores de um desenvolvimento optimizado.

Girolametto et al. (1994) testaram os efeitos de um programa de treino parental no envolvimento partilhado de crianças em idade pré-escolar, com atraso de desenvolvimento, durante interacções de jogo com as suas mães. Os resultados obtidos pelos autores indicam que o envolvimento partilhado da criança é susceptível de mudança, nomeadamente através de mudanças nos comportamentos interactivos maternos, e que os estados de envolvimento podem ser utilizados como variável ou medida de resultado. Mais especificamente, Girolametto e colaboradores verificaram que, quando as mães encorajavam a participação das crianças na interacção social diádica, através da utilização de comportamentos interactivos responsivos e centrados na criança, as díades demonstravam mais episódios, mais prolongados, de envolvimento partilhado.

Cielinski et al. (1995) verificaram que (1) comportamentos maternos mais responsivos (i.e., facilitadores) estavam associados a níveis mais sofisticados de jogo de crianças com Síndrome de Down em situação diádica; (2) comportamentos maternos directivos estavam positivamente associados à proporção de tempo que as crianças com Síndrome de Down despendiam envolvidas com brinquedos; e (3) comportamentos maternos intrusivos tinham implicações negativas na quantidade de envolvimento sustentado e na qualidade de jogo.

Também Kim e Mahoney (2004) examinaram os efeitos do estilo interactivo materno no envolvimento interactivo das crianças no decurso de situações diádicas de jogo. Os autores verificaram que o envolvimento das crianças estava positivamente relacionado com a responsividade materna. De acordo com os resultados obtidos, a directividade materna, que ocorria com mais frequência com crianças com incapacidades, não estava significativamente associada ao envolvimento das crianças. Segundo Kim e Mahoney, estes resultados sugerem a influência da responsividade materna na frequência e intensidade com que as crianças utilizam processos de aprendizagem (como a atenção, a persistência e a iniciação) durante as suas actividades e rotinas, sendo compatíveis com a noção de que o impacto da responsividade no desenvolvimento das crianças é mediado pelos seus efeitos no seu envolvimento. Adoptando a mesma operacionalização de envolvimento, Mahoney e Perales (2003) investigaram os efeitos de um programa de intervenção destinado a promover a responsividade materna. De acordo com os resultados obtidos, as mudanças verificadas na responsividade materna estavam associadas a consequentes melhorias na qualidade do envolvimento das crianças.

IV. Enquadramento, objectivos e hipóteses



Inserido no âmbito do projecto de investigação *A qualidade das interações da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança*, o estudo apresentado no âmbito da presente dissertação de doutoramento surgiu no contexto de um conjunto integrado de trabalhos de investigação, partilhando, de uma forma total, o grupo de participantes e, de uma forma parcial, os métodos de investigação (i.e., instrumentos e procedimentos). Por esta razão, alguns resultados parciais, apresentados no decurso deste trabalho, podem ser encontrados em outros relatórios científicos divulgados pelos restantes elementos da equipa de investigação do referido projecto, sem prejuízo da especificidade e originalidade de cada estudo.

Quatro proposições conceptuais estão subjacentes à formulação dos objectivos e hipóteses e à concepção do desenho de investigação do presente estudo:

- (1) a complexidade do jogo das crianças varia em função do contexto em que ocorre (e.g., Cielinski et al., 1995; Fiese, 1990);
- (2) existem influências bidireccionais entre as características e comportamentos da criança e as características e comportamentos interactivos dos adultos (e.g., Sameroff & Mackenzie, 2003);
- (3) a qualidade dos contextos pré-escolares não só influencia a natureza das experiências das crianças nesses contextos como também exerce um efeito moderador na experiência da criança em situação diádica com a sua mãe (e.g., Aviezer et al., 2003);
- (4) as características das relações mãe-criança são internalizadas e transportadas pela criança para outros cenários (Sameroff & MacKenzie, 2003).

Para além destas proposições, baseadas em evidências empíricas, uma constatação prática permitiu identificar um domínio de investigação inexplorado, orientando a definição dos objectivos de trabalho e das hipóteses de investigação. Efectivamente, o processo de revisão da literatura permitiu verificar que, até ao momento, nenhum estudo tinha recorrido à conceptualização e operacionalização de envolvimento propostas por McWilliam e colaboradores (McWilliam & de Kruif, 1998; Raspa et al., 2001) para analisar o envolvimento da criança em situação diádica e para comparar o funcionamento da criança em diferentes contextos de vida.

Assim, com base nestas proposições e considerando o estado da arte nos domínios teóricos relevantes, este estudo específico foi concebido com o intuito de concretizar os seguintes objectivos de trabalho:

- 1) caracterizar os comportamentos interactivos das mães participantes;
- 2) investigar a relação entre o envolvimento da criança em contexto de creche e o envolvimento da criança durante situações de jogo diádico mãe-criança;
- 3) identificar as variáveis que influenciam os comportamentos interactivos maternos;
- 4) investigar a influência dos comportamentos interactivos maternos no envolvimento da criança em contexto de creche;
- 5) investigar a influência dos comportamentos interactivos maternos no envolvimento da criança durante situações de jogo diádico mãe-criança;
- 6) investigar a influência da qualidade do contexto de creche no envolvimento da criança durante situações de jogo diádico mãe-criança;
- 7) investigar os efeitos da interacção entre comportamentos interactivos maternos e qualidade do contexto de creche no envolvimento da criança em contexto de creche;
- 8) investigar os efeitos da interacção entre comportamentos interactivos maternos e qualidade do contexto de creche no envolvimento da criança em situação diádica mãe-criança.

Tendo em conta estes objectivos de trabalho, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

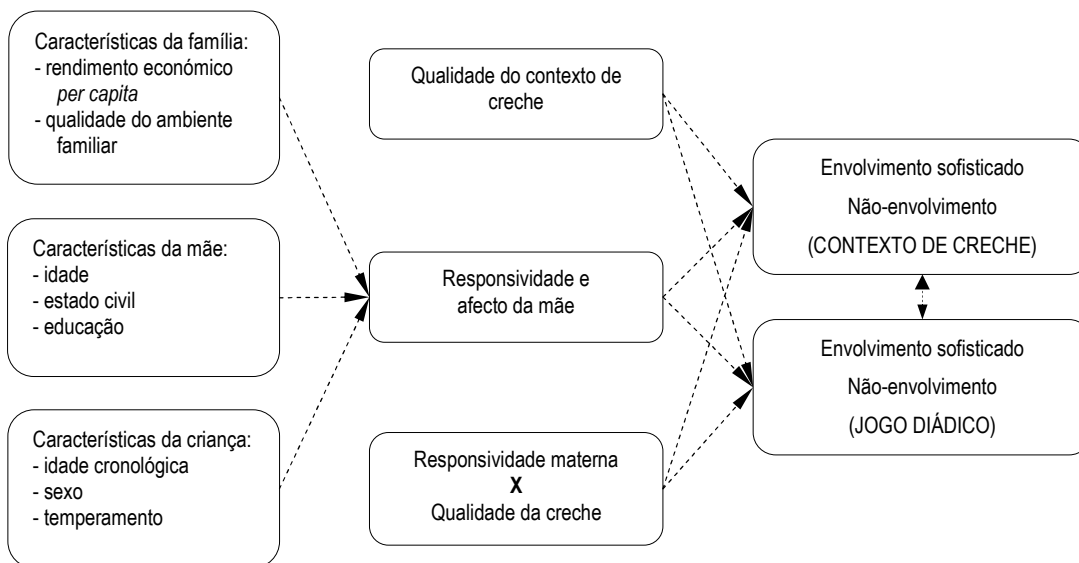
- 1) as crianças passam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados no decurso de situações diádicas de jogo mãe-criança do que em contexto de creche;
- 2) as crianças passam mais tempo não envolvidas em contexto de creche do que no decurso de situações diádicas de jogo mãe-criança;
- 3) os comportamentos interactivos maternos são influenciados por características das próprias mães e características da família, designadamente, a idade, o estado civil e os anos de escolaridade da mãe, o rendimento familiar e a qualidade global do ambiente familiar;

- 4) os comportamentos interactivos maternos são influenciados pelas características da criança, nomeadamente a idade cronológica, o sexo e o temperamento;
- 5) crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas passam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados em contexto de creche;
- 6) crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas passam menos tempo não envolvidas em contexto de creche;
- 7) crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas passam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados durante situações diádicas de jogo mãe-criança;
- 8) crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas passam menos tempo não envolvidas durante situações diádicas de jogo mãe-criança;
- 9) crianças que frequentam salas de creche de maior qualidade passam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados em contexto de creche;
- 10) crianças que frequentam salas de creche de maior qualidade passam menos tempo não envolvidas em contexto de creche;
- 11) crianças que frequentam salas de creche de maior qualidade passam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados no decurso de situações diádicas de jogo mãe-criança;
- 12) crianças que frequentam salas de creche de maior qualidade passam menos tempo não envolvidas no decurso de situações diádicas de jogo mãe-criança;
- 13) crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas e que frequentam salas de creche de maior qualidade passam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados no decurso de situações diádicas de jogo mãe-criança;
- 14) crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas e que frequentam salas de creche de maior qualidade passam menos tempo não envolvidas no decurso de situações diádicas de jogo mãe-criança;
- 15) crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas e que frequentam salas de creche de maior qualidade passam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados em contexto de creche;

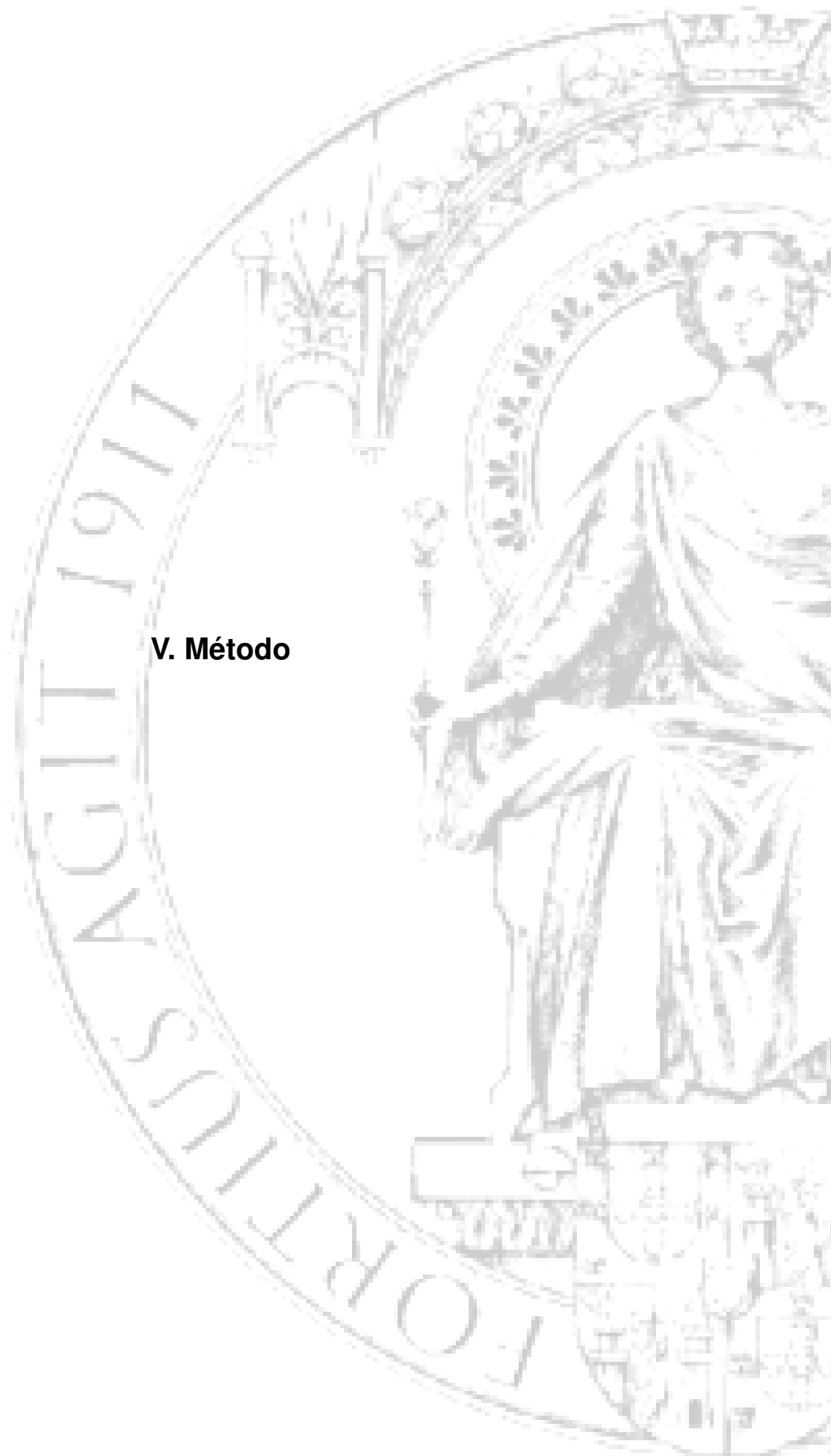
- 16) crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas e que frequentam salas de creche de maior qualidade passam menos tempo não envolvidas em contexto de creche.

A Figura 1 representa graficamente o desenho de investigação elaborado com o objectivo de testar as hipóteses de investigação formuladas, especificando as associações esperadas entre as variáveis em estudo.

Figura 1: Diagrama do desenho da investigação



V. Método



1. Participantes

Participaram neste estudo 120 díades mãe-criança residentes no distrito do Porto, aleatoriamente seleccionadas a partir de 30 salas de creche, de acordo com o procedimento a seguir descrito.

1.1 Instituições

Com base numa listagem de instituições fornecida pelo Departamento de Acção Social do Serviço Sub-Regional do Porto do Instituto de Solidariedade e Segurança Social, foram aleatoriamente seleccionadas 15 instituições privadas com valência de creche (11 Instituições Particulares de Solidariedade Social e 4 instituições particulares com fins lucrativos). A população total incluída na referida listagem era composta por 92 Instituições Particulares de Solidariedade Social e 85 instituições privadas com fins lucrativos. O critério de inclusão no estudo implicava a existência de uma sala destinada a crianças entre 1 e 2 anos e de uma sala destinada a crianças entre 2 e 3 anos de idade.

Após a selecção das instituições (através da utilização de uma sequência de números aleatórios), foram enviadas cartas aos respectivos directores. O conteúdo incluía um convite à participação das instituições, bem como informação acerca dos objectivos do estudo. O envio destas cartas foi seguido de um contacto telefónico com o objectivo de fornecer informações adicionais acerca do projecto de investigação e de recolher informações relativamente às características da instituição (de forma a assegurar a aplicação do critério de inclusão) e ao interesse e disponibilidade em participar no estudo. Após a manifestação de interesse e disponibilidade por parte dos directores, procedeu-se à marcação de reuniões entre os elementos da equipa de recolha de dados responsáveis pelo procedimento em cada instituição e os directores e educadoras e/ou auxiliares de educação responsáveis pelas 2 salas-alvo em cada instituição. Durante estas reuniões, os directores das instituições e as educadoras e/ou auxiliares de educação tiveram acesso a informação escrita acerca dos objectivos do estudo e a informação oral acerca dos procedimentos de recolha de dados. Com base nestas informações, directores, educadoras e auxiliares de educação confirmaram a participação no estudo e

forneceam as informações necessárias à planificação conjunta dos procedimentos de recolha de dados.

No decurso do procedimento de selecção da amostra, foram contactadas 43 instituições, 17 das quais foram excluídas por não cumprirem o critério de inclusão (16 eram instituições privadas com fins lucrativos). Das 26 instituições elegíveis, 11 recusaram participar (8 das quais eram instituições privadas com fins lucrativos), perfazendo, assim, uma taxa de participação de 58%.

Este procedimento de amostragem pode ter determinado um possível efeito de auto-selecção relacionado com a participação das instituições com fins lucrativos. Com excepção do tipo de instituição, não foram recolhidos quaisquer dados acerca das instituições excluídas ou que recusaram participar.

1.2 Salas

Foram incluídas neste estudo 2 salas de cada uma das 15 instituições participantes, num total de 30 salas de creche: 15 salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos e 15 salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre 2 e 3 anos. Foi pedido ao director de cada instituição para identificar um profissional-alvo em cada sala: a educadora ou auxiliar de educação responsável pela sala de actividades ou, em alguns casos, a auxiliar de educação que passava mais tempo com o grupo de crianças. Cinco salas destinadas a crianças entre 1 e 2 anos de idade eram da responsabilidade de auxiliares de educação (com a supervisão de uma educadora de infância) e as restantes 25 salas eram da responsabilidade directa de educadoras de infância. Em termos de formação académica, 3 auxiliares de educação (10%) tinham concluído o 9º ano de escolaridade, 2 auxiliares (7%) tinham frequentado o ensino secundário, 17 educadoras de infância (57%) tinham bacharelato e 8 educadoras de infância (27%) tinham licenciatura. Estas 30 profissionais de educação (constituindo uma amostra exclusivamente feminina) serão designadas como educadoras no decurso deste trabalho, independentemente da sua formação ou estatuto profissional.

As idades das educadoras variavam entre 23 e 47 anos ($M = 32.93$, $DP = 6.70$). A experiência profissional total na área da educação de infância variava entre 2 meses e 25 anos ($M = 8.89$, $DP = 7.00$) e a experiência específica em contexto de creche variava entre 0 e 18

anos ($M = 4.38$, $DP = 4.40$). No que diz respeito ao vencimento mensal das educadoras apurámos valores entre 360 e 837,98 euros ($M = 600,99$, $DP = 125,30$).

Ao nível das salas, o tamanho máximo dos grupos de crianças variava entre 8 e 25 crianças ($M = 15.73$) e o número de adultos na sala variava entre 1 e 5 ($M = 2.43$). O rácio adulto-criança variava entre 1:4 e 1:18 ($M = 1:7$). As 30 salas participantes incluíam 73 adultos e serviam um total de 472 crianças e respectivas famílias.

1.3 Crianças

Dois meninos e 2 meninas foram aleatoriamente seleccionados em cada sala de actividades, num total de 60 meninos e 60 meninas. Foram assim recrutadas 4 crianças em cada sala e, portanto, 8 crianças em cada instituição, dando origem a um desenho de investigação com uma estrutura de dados hierárquica ou multinível.

O processo de selecção das crianças-alvo excluiu crianças identificadas como apresentando incapacidades. A participação das crianças seleccionadas dependeu da autorização das respectivas famílias. A idade cronológica das crianças participantes variou entre 14 e 49 meses ($M = 26.19$, $DP = 7.07$).

1.4 Famílias e mães

As famílias das crianças seleccionadas foram contactadas pela educadora responsável pela sala de actividades e convidadas a participar no estudo. Para o efeito, a equipa de investigação forneceu à educadora um convite dirigido aos pais das crianças-alvo, com uma descrição dos objectivos do estudo e dos procedimentos de recolha de dados em que as crianças e famílias seriam envolvidas. Os convites continham uma secção destacável, destinada ao consentimento escrito por parte do encarregado de educação de cada criança, que foi posteriormente devolvida à equipa de investigação. Nos casos em que a família das crianças seleccionadas recusou participar, repetiu-se o procedimento de selecção aleatória para encontrar uma criança substituta. A taxa de participação das famílias contactadas foi de 71%.

As famílias das crianças não seleccionadas em cada grupo (isto é, crianças acerca das quais não seriam recolhidos dados individuais) foram igualmente informadas, por escrito, acerca

da implementação deste projecto de investigação nas salas de creche frequentadas pelos seus filhos (mais uma vez, por intermédio da educadora responsável pela sala). Uma vez que o procedimento de recolha de dados incluía a recolha de imagens de vídeo na sala de actividades, foi solicitado o consentimento de todas as famílias com crianças na sala. Nos casos em que este consentimento não foi obtido ou recusado, a respectiva criança foi temporariamente retirada da sala nos períodos de recolha de imagens de vídeo.

No que diz respeito às características das famílias das crianças-alvo, 64 famílias (53%) tinham um rendimento mensal líquido igual ou superior a 1250 euros e 56 famílias (47%) tinham um rendimento mensal líquido inferior a 1250 euros.

Tendo em conta as questões de investigação e hipóteses previamente formuladas, em cada família foi privilegiada a recolha de informações relativamente às mães. Assim, a idade das mães participantes variava entre 18 e 43 anos ($M = 30.9$, $DP = 5.3$). No que se refere ao nível educativo materno, verificámos que 1 mãe era analfabeta, 16 mães (13%) tinham completado o 1º Ciclo do Ensino Básico, 14 mães (12%) tinham completado o 2º Ciclo do Ensino Básico, 18 mães (15%) tinham completado o 3º Ciclo do Ensino Básico, 28 mães (23%) tinham frequentado o ensino secundário, 10 mães (8%) tinham frequentado o ensino universitário e 33 mães tinham completado o ensino universitário (28%). No que diz respeito ao estatuto profissional das mães participantes, verificámos que 105 trabalhavam fora de casa (88%), 8 estavam desempregadas (7%), 4 eram estudantes (3%), 2 eram donas de casa (2%) e 1 mãe estava reformada (1%). Finalmente, no que diz respeito ao estado civil das mães, apurámos que 98 mães eram casadas (82%), 16 mães eram solteiras (13%) e 5 mães estavam divorciadas ou separadas (5%).

2. Instrumentos

2.1 *Comportamentos interactivos maternos*

2.1.1 Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

A caracterização dos comportamentos interactivos maternos foi efectuada com base na Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino – EAEE, tradução e adaptação portuguesa da Teaching Styles Rating Scale – TSRS (McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998).

Esta escala, concebida com o objectivo de captar a qualidade do comportamento interactivo de educadores de infância, foi adaptada à observação do comportamento interactivo materno (Cruz, Aguiar, & Barros, 2004) em situação diádica de jogo mãe-criança. A EAEE é composta por 20 itens organizados em duas subescalas: a subescala dos comportamentos de ensino e a subescala do afecto. A primeira inclui sete itens avaliados numa escala de 7 pontos com quatro descritores (1 = *nunca*, 3 = *ocasionalmente*, 5 = *frequentemente*, 7 = *a maior parte do tempo*); a segunda inclui 13 itens avaliados numa escala de 5 pontos com três descritores específicos a cada item nos pontos 1, 3 e 5. Em todos os itens da subescala relativa ao afecto, os descritores associados à pontuação 5 reflectem uma formulação positiva. Dois itens da subescala do afecto, relativos a crianças com incapacidades não foram incluídos neste estudo. O Quadro 1 fornece uma lista dos 18 itens utilizados no âmbito deste estudo, bem como as respectivas definições.

Os comportamentos captados por este instrumento não são mutuamente exclusivos, de modo a que vários itens possam ser cotados como ocorrendo a maior parte do tempo. As cotações são baseadas na proporção de tempo interactivo passado em cada comportamento de interacção. O período de observação recomendado é de 15 minutos. Os autores recomendam ainda a utilização da escala em múltiplas observações, uma vez que uma única observação fornece pouca informação acerca das características interactivas de um indivíduo (McWilliam, Zulli, & de Kruif, 1998).

Quadro 1: Definições dos itens da EAEE

Itens de Ensino	Definição
Redireccionar	Levar a criança a fazer algo diferente daquilo que estava a fazer. Parar o envolvimento da criança.
Introduzir	Proporcionar à criança não envolvida algo para fazer.
Elaborar	Fornecer informação ou materiais para expandir o envolvimento da criança, sem desencadear respostas.
Desencadear	Desencadear respostas (verbais ou comportamentais) relacionadas com a actividade da criança.
Informar	Fornecer informação alheia à actividade da criança, contar histórias, cantar.
Reconhecer	Responder à criança sem elaborar ou ajudar (inclui imitação).
Elogiar	Transmitir prazer ou admiração pela criança, pelo seu comportamento ou pelos seus produtos.
Itens de Afecto	Definição
Nível de actividade	Quantidade de energia despendida para responder às necessidades da criança.
Expressão positiva	Quantidade de entusiasmo, excitação, felicidade e afecto durante as interacções com a criança.
Expressão negativa	Quantidade de desprazer ou infelicidade durante as interacções com a criança.
Contacto visual	Frequência e consistência com que o adulto segue visualmente as actividades da criança.
Contacto físico	Frequência de contacto físico entre o adulto e a criança.
Responsividade emocional	Frequência de respostas calorosas e protectoras à criança.
Consistência nas interacções	Previsibilidade e consistência das respostas do adulto à criança.
Responsividade aos interesses	Frequência de interacções baseadas nos interesses da criança.
Directividade	Frequência com que o adulto permite à criança ditar o ritmo e conteúdo das actividades.
Tom	Frequência de interacções autoritárias ou controladoras.
Adequação ao desenvolvimento	Medida em que o conteúdo das actividades responde ao nível de desenvolvimento da criança.

(McWilliam, Scarborough, Bagby, & Sweeney, 1998)

2.1.2 Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados

Para efeitos de determinação da validade convergente da EAEE, recorreu-se a um segundo instrumento de avaliação dos comportamentos interactivos maternos: a Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados, tradução e adaptação da Parent/Caregiver Involvement Scale (Aguilar, Cadima, Silva, & Bairrão, 2004; Farran, Kasari, Comfort-Smith, & Jay, 1986a, 1986b). A EEPPC destina-se a avaliar os comportamentos interactivos do adulto com uma criança entre 0 e 3 anos de idade, em situação de jogo livre. Esta escala pretende fornecer

uma avaliação global da quantidade, qualidade e adequação do envolvimento do adulto em interacção com a criança. A EEPPC foi desenvolvida para analisar os comportamentos do adulto que são susceptíveis de promover o desenvolvimento óptimo da criança (Farran, Clark, & Ray, 1990), não contemplando o contributo da criança para a interacção (Farran, Kasari, Yoder, Harber, Huntington, & Comfort-Smith, 1987).

Quadro 2: Definições dos itens da EEPPC

Item	Definição
Envolvimento físico	Inclui apoio passivo (ajudar a criança a sentar ou a levantar) e envolvimento físico activo (e.g., tocar activamente e fazer carícias) do adulto.
Envolvimento verbal	Refere-se à quantidade de conversa que o adulto estabelece com a criança.
Responsividade	Diz respeito às reacções do adulto às iniciativas, verbalizações, pedidos ou sinais de mal-estar da criança. Pode igualmente significar antecipação por parte do adulto de situações de perigo para a criança.
Interacção no jogo	Centra-se na atenção e no interesse do adulto e da criança relativamente às actividades e/ou aos brinquedos.
Comportamento de ensino	Refere-se ao ensino de uma competência particular.
Controlo sobre as actividades da criança	É considerada a forma como são organizadas as actividades de jogo, em função do tempo e de quem toma essa decisão.
Directivas	Considera os pedidos específicos que o adulto faz à criança.
Relação entre as actividades	Refere-se à forma como as actividades são sequenciadas e relacionadas entre si. Enfatiza a perspectiva da criança e a fluidez/suavidade nas transições.
Expressões positivas	Comportamentos verbais e não verbais que exprimem afecto positivo (elogios, abraços, sorrisos).
Expressões negativas	Expressões negativas e sinais não verbais negativos do adulto (repreensões, críticas, ameaças).
Definição de objectivos	Relaciona-se com o grau em que o adulto comunica à criança as expectativas que tem em relação ao seu comportamento.
Impressão geral	Subescala que inclui cinco itens que permitem avaliar a qualidade da interacção adulto-criança: disponibilidade, aceitação geral, atmosfera, divertimento e ambiente de aprendizagem.

(Farran, Kasari, Comfort-Smith, & Jay, 1986b)

A escala está organizada em 11 comportamentos (ver Quadro 2), avaliados em três aspectos distintos: Quantidade, Qualidade e Adequação ao Desenvolvimento. Adicionalmente, inclui uma última secção, Impressão Geral, que permite ao observador reflectir de um modo mais global a interacção entre o adulto e a criança. A Quantidade constitui uma dimensão neutra;

relaciona-se estritamente com o nível de envolvimento do adulto no que respeita a cada um dos comportamentos, sem ter em conta a sua qualidade; avalia simplesmente o quanto o adulto demonstra cada um dos comportamentos. A Qualidade analisa o grau de calor e de aceitação que o adulto demonstra em cada um dos comportamentos, bem como a sua intensidade. A Adequação ao Desenvolvimento analisa o grau de adequação do comportamento do adulto ao desenvolvimento da criança, ao seu nível de interesse e às suas capacidades motoras (Farran et al., 1987).

Cada comportamento é cotado numa escala de 5 pontos com três descritores específicos nos números ímpares. A escala está construída para que a cotação mais alta seja sempre 5, representando a maior quantidade, a melhor qualidade ou a melhor adequação do comportamento do adulto. As cotações têm por base comportamentos e não impressões globais (Farran et al., 1987).

A sessão, com uma duração recomendada de 20 minutos, segue a estrutura de jogo livre, em que é pedido aos pais/prestadores de cuidados para brincarem com as crianças, como se estivessem em casa (Farran et al., 1987). A EEPPC foi já utilizada em estudos nacionais (e.g., Fuertes & Lopes-dos-Santos, 2003; Novais, 2000; Novais & Sá Lemos, 2003; Sá Lemos, 1997).

2.2 *Envolvimento das crianças*

Os comportamentos de envolvimento das crianças foram codificados com base no Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento – SAQE (Pinto, Aguiar, Barros, & Cruz, 2004), tradução portuguesa do Engagement Quality Observation System – E-Qual III (McWilliam & de Kruif, 1998). O SAQE consiste num procedimento de observação por amostragem no tempo: o envolvimento das crianças é codificado de 15 em 15 segundos, no decurso de observações de 15 minutos (num total de 60 observações por sessão). Em cada momento de observação são introduzidos dois códigos: um código para o nível de envolvimento (i.e., a qualidade do comportamento da criança) e um código para o tipo de envolvimento (i.e., o destinatário ou foco do comportamento da criança). No final de cada sessão de observação, as frequências de cada código são somadas e o resultado é dividido pelo tempo total da sessão, obtendo-se a percentagem de tempo despendido em cada nível e tipo de envolvimento.

Quadro 3: Definições dos níveis de envolvimento

Nível	Definição
Persistente	Envolve alguma resolução de problemas e algum desafio, frequentemente indicados por uma primeira tentativa falhada. Inclui mudança de estratégia e/ou utilização da mesma estratégia para resolver o problema ou atingir um objectivo.
Simbólico	Envolve o uso de formas convencionais de comportamento (como linguagem, faz-de-conta, linguagem gestual e desenhos) que permitem à criança reflectir sobre o passado, falar acerca do futuro e construir novas formas de expressão através da combinação de diferentes símbolos e sinais. A principal característica é a descontextualização ou a capacidade para comunicar acerca de algo ou alguém que não está fisicamente presente, incluindo abstracções. No caso do faz-de-conta, deve incluir (a) falar assumindo uma personagem, (b) substituir objectos por outros objectos ou (c) representar uma sequência imaginada.
Codificado	Envolve o uso de formas convencionais de comportamento que são dependentes do contexto e que dependem de referentes ou estímulos perceptualmente presentes como base para suscitar os comportamentos. Inclui o uso de linguagem compreensível, mas não repetitiva ou descontextualizada.
Construtivo	Envolve manipular objectos para criar, fazer ou construir alguma coisa. Inclui juntar objectos em algum tipo de forma espacial e deve incluir alguma indicação de intencionalidade.
Diferenciado	Envolve a coordenação e regulação do comportamento, reflectindo elaboração e progresso na direcção da convencionalização. Comportamentos que permitem a adaptação da criança às exigências e expectativas ambientais, nomeadamente no que diz respeito aos padrões sociais. Inclui interacção activa com o ambiente.
Atenção focalizada	Inclui observar ou escutar características no ambiente, pelo menos durante três segundos, e deve envolver olhar directamente para uma característica. É caracterizada por uma expressão facial séria e um acalmar da actividade motora. A criança responde a um conjunto de estímulos mais reduzido.
Indiferenciado	A criança interage com o ambiente sem diferenciar o seu comportamento (i.e., de uma forma repetitiva), utilizando comportamentos simples de nível inferior. Comportamento repetitivo realizado com o objectivo de provocar uma mudança no ambiente ou para manter o <i>feedback</i> produzido pelas próprias acções.
Atenção ocasional	Atenção mais descontraída e mais vasta do que a atenção focalizada. A criança presta atenção a uma sequência ou a uma série de coisas numa sequência, ao contrário de estar atenta a um objecto ou pessoa. Inclui a monitorização do ambiente.
Não envolvido	Implica falta de ocupação ou ausência de qualquer um dos outros comportamentos. Inclui esperar, olhar fixamente no vazio, vaguear sem objectivo, chorar, queixar-se, actos agressivos ou destrutivos e comportamento de infracção de regras.

(McWilliam & de Kruif, 1998)

O Quadro 3 apresenta a listagem dos nove níveis de envolvimento avaliados pelo SAQE, bem como as suas definições. Estes níveis de envolvimento estão organizados numa hierarquia de desenvolvimento em que o comportamento persistente constitui o nível mais sofisticado e o

comportamento de atenção ocasional se assume como o nível de envolvimento menos sofisticado.

McWilliam e de Kruif (1998) definiram ainda 4 tipos de envolvimento: pares, adultos, objectos e *self*. O procedimento de codificação destes tipos de envolvimento obedece igualmente a uma hierarquia: em caso de dúvida, o envolvimento social (pares ou adulto) tem prioridade sobre os restantes tipos de envolvimento e o envolvimento com o *self* é considerado a última opção de codificação. No que diz respeito ao envolvimento social, o sistema de codificação privilegia o envolvimento com pares sobre o envolvimento com adultos. Os níveis e tipos de envolvimento são mutuamente exclusivos e exaustivos. Neste estudo, apenas os níveis de envolvimento foram considerados.

2.3 Qualidade do contexto de creche

A avaliação da qualidade das salas de creche foi realizada através da aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche, tradução e adaptação portuguesa da Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS (Harms, Cryer, & Clifford, 1990). O conteúdo da ITERS foi especialmente desenvolvido para avaliar a qualidade global dos cuidados e práticas educativas de contextos dirigidos a bebés e crianças pequenas (até 30 meses de idade, aproximadamente). Trata-se de uma escala ordinal (por vezes, tratada como intervalar), constituída por 35 itens, organizados de acordo com 7 categorias: Mobiliário e sua Disposição para as Crianças, Cuidados Pessoais de Rotina, Escuta e Conversação, Actividades de Aprendizagem, Interação, Estrutura do Programa e Necessidades do Adulto (ver Quadro 4).

Cada item é apresentado como uma escala de 7 pontos, com descritores para 1 (*inadequado*), 3 (*mínimo*), 5 (*bom*) e 7 (*excelente*). *Inadequado* descreve serviços que não satisfazem necessidades relacionadas com cuidados básicos de guarda (tipo custódia); *mínimo* descreve serviços que dão resposta a necessidades de guarda e, em pequeno grau, a necessidades de desenvolvimento básicas; *bom* descreve dimensões básicas de cuidados promotores de desenvolvimento; e *excelente* descreve cuidados personalizados de elevada qualidade. As pontuações relativas a *inadequado* e *mínimo* baseiam-se, de uma maneira geral, no fornecimento de materiais básicos e precauções de saúde e segurança. As pontuações

relativas a *bom* e *excelente* exigem ainda interacção positiva, planeamento, cuidado personalizado e bons materiais (Pinto & Grego, 1994).

Quadro 4: Subescalas e itens da ITERS

Subescalas	Itens
I. Mobiliário e sua disposição para as crianças	1. Móveis para cuidados de rotina 2. Móveis usadas nas actividades de aprendizagem 3. Mobiliário para relaxamento e conforto 4. Arranjo da sala 5. Material exposto para as crianças
II. Cuidados pessoais de rotina	6. Chegada/Partida 7. Refeições/refeições ligeiras 8. Sesta 9. Fraldas/hábitos de higiene 10. Cuidados pessoais 11. Práticas de saúde 12. Política de saúde 13. Práticas de segurança 14. Política de segurança
III. Escuta e conversação	15. Uso informal da linguagem 16. Livros e figuras
IV. Actividades de aprendizagem	17. Coordenação olho-mão 18. Jogos de actividade física 19. Arte 20. Música e movimento 21. Blocos 22. Jogo do “faz-de-conta” 23. Jogos de areia e água 24. Consciência cultural
V. Interacção	25. Interacção com os pares 26. Interacção criança/educadora 27. Disciplina
VI. Estrutura do Programa	28. Plano de actividades diárias 29. Supervisão de actividades diárias 30. Cooperação entre o pessoal 31. Procedimento para crianças excepcionais
VII. Necessidades do adulto	32. Necessidades pessoais do adulto 33. Oportunidades para desenvolvimento pessoal 34. Área de reunião de adultos 35. Procedimentos para com os pais

(Harms, Cryer, & Clifford, 1990)

A cotação da ITERS baseia-se na observação das estruturas pré-escolares e nas respostas aí obtidas junto do pessoal. Recomenda-se que um observador treinado esteja presente durante, pelo menos, 2 horas na sala de actividades para completar esta escala.

O sistema de pontuação utilizado é muito específico: inicia-se o procedimento com a leitura dos descritores correspondentes à pontuação 1, atribuindo essa pontuação se se aplicar qualquer um deles. Prossegue-se com a leitura dos descritores seguintes, atribuindo uma pontuação de 3 ou de 5 se todos os seus indicadores se verificarem. É necessário que todos os indicadores do descritor 3 se verifiquem para atribuir qualquer pontuação superior a 3. Se não se verificarem todos os indicadores dos descritores correspondentes às pontuações 3, 5 e 7 atribui-se a pontuação imediatamente inferior. É atribuída uma pontuação de 7 apenas quando se verificam todos os indicadores relativos às pontuações 5 e 7.

Quando utilizados em conjunto (calculando a média global dos itens da escala), os 35 itens da ITERS fornecem uma imagem abrangente da qualidade dos cuidados proporcionados numa sala ou a um grupo de crianças. Os dados obtidos com base na ITERS têm revelado bons índices de validade e fidelidade (Cryer & Burchinal, 1997). Foi calculado o alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados da ITERS neste estudo. Foram utilizados apenas 33 itens, não tendo sido considerados os itens 31 (Procedimentos para crianças excepcionais) e 23 (Jogos de água e areia), uma vez que o primeiro foi aplicado apenas numa sala e o segundo apresentava uma variância nula. A consistência interna dos dados foi elevada, indicando que a escala mede, com grande probabilidade, um único constructo ($\alpha = .80$) que inclui, simultaneamente, aspectos estruturais e processuais da qualidade.

2.4 Qualidade do ambiente familiar

A qualidade do ambiente familiar foi avaliada com recurso à tradução portuguesa do Home Observation for the Measurement of the Environment (HOME) – Inventory for Families of Infants and Toddlers (Caldwell & Bradley, 1984). Este inventário é constituído por 45 itens de resposta dicotómica (sim/não), organizados em seis subescalas: (I) Responsividade Emocional e Verbal da Mãe (11 itens), (II) Aceitação do Comportamento da Criança (oito itens), (III) Organização do Ambiente Físico e Temporal (seis itens), (IV) Fornecimento de Materiais

Lúdicos/de aprendizagem (nove itens), (V) Envolvimento Materno com a Criança (seis itens) e (VI) Oportunidades para a Variedade na Estimulação Diária (cinco itens).

A aplicação deste instrumento implica a realização de uma visita domiciliária num momento em que o principal prestador de cuidados (neste caso, a mãe) e a criança-alvo estão presentes e acordados. Outros elementos da família podem estar presentes, mas a sua presença não é necessária. Durante esta visita, cuja duração varia entre 45 e 90 minutos, realiza-se uma entrevista semiestruturada (organizada em torno do Questionário da Vida Diária) e realizam-se observações do ambiente físico e das interações mãe-criança. Os itens das duas primeiras subescalas são pontuados com recurso predominante à observação da mãe em interação com a criança e os itens das restantes subescalas são pontuados com base nas informações recolhidas através da entrevista. O objectivo é compreender as oportunidades e experiências da criança, ou seja, compreender como é a vida da criança no contexto de vida mais íntimo.

Esta medida tem sido amplamente utilizada em investigação e em contextos clínicos por todo o mundo (Bradley, Corwyn, & Whiteside-Mansell, 1996). Têm sido relatadas boas qualidades psicométricas para os dados obtidos com base no inventário HOME (Caldwell & Bradley, 1984). Neste estudo específico, a consistência interna dos dados obtidos na escala total, calculada através do coeficiente alfa de Cronbach, foi elevada ($\alpha = .90$).

2.5 Nível de desenvolvimento das crianças

O nível de desenvolvimento das crianças foi obtido com base na adaptação provisória ao português das Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths (Castro & Gomes, 1996; Griffiths, 1984, 1996), um sistema de avaliação de crianças com idades compreendidas entre 0 e 8 anos. Este instrumento constitui uma escala de desenvolvimento diferencial, fornecendo um perfil das realizações da criança. Permite determinar a idade de desenvolvimento das crianças, bem como um Quociente Geral de Desenvolvimento, apurando resultados de desenvolvimento nas seguintes áreas: (1) Escala A – Locomoção (motricidade grossa); (2) Escala B – Pessoal-social (autonomia e desenvolvimento social); (3) Escala C – Audição e fala (linguagem); (4) Escala D – Coordenação óculo-manual (motricidade fina); (5) Escala E - Realização (cognição); (6) Escala F – Raciocínio prático (subescala administrada a partir do 3º ano de idade).

Foi calculado o alfa de Cronbach para determinar a consistência interna dos dados obtidos para a amostra do presente estudo com as Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths. A consistência interna dos dados da escala global foi elevada indicando que estas escalas medem um único constructo ($\alpha = .98$).

2.6 *Temperamento das crianças*

As características de temperamento das crianças foram determinadas com base na Escala de Personalidade da Criança, tradução e adaptação portuguesa da Childhood Personality Scale, desenvolvida por Dibble e Cohen (1974). Esta escala pode ser preenchida por pais ou profissionais e tem como objectivo avaliar a personalidade global e competência de crianças em idade pré-escolar. É composta por 48 itens comportamentais operacionalmente definidos e avaliados numa escala de 7 pontos (de 0 = *nunca* a 6 = *sempre*). O adulto que preenche a escala deve avaliar em que medida cada item corresponde a uma descrição precisa do comportamento da criança nos 2 meses anteriores. De acordo com os autores, trata-se de uma escala que permite a obtenção de dados com boas qualidades psicométricas. A estrutura factorial original era constituída por cinco dimensões que explicavam 42.8% da variância total (Cohen, Dibble, & Graw, 1977): Atenção, Modulação Comportamental, Socialização, Empenhamento e Expressão Verbal e Emocional.

No presente estudo, a consistência interna dos dados obtidos nas cinco dimensões ou escalas definidas pela análise factorial original não foi satisfatória, uma vez que os valores do coeficiente alfa de Cronbach variavam entre .33 e .84. Consequentemente, no âmbito do projecto de investigação mais vasto em que este estudo se inseriu, Pinto, Poppe, Burchinal e Bairrão (2006) efectuaram uma análise de componentes principais da Escala de Personalidade da Criança aplicada a uma amostra portuguesa. Para este efeito, 54 educadoras preencheram a escala relativamente a 222 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 49 meses ($M = 27.12$), num total de 103 meninas e de 119 meninos. As 120 crianças e 30 educadoras participantes no presente estudo integravam a amostra utilizada para esta análise específica.

Com base na referida análise de componentes principais, com rotação varimax e extracção de factores com *eigenvalues* iguais ou superiores a 1, foi obtida uma solução de quatro factores. Esta solução explicava 47% da variância e cumpria os critérios de adequação da

amostra e esfericidade (Pallant, 2001). O Factor 1, designado Expressividade Verbal e Emocional/Adaptabilidade, explicava 18.82% da variância e incluía itens relacionados com a apetência pelo uso da linguagem oral, com a qualidade do humor da criança e com a cooperação com e obediência a adultos. O Factor 2 explicava 9.94% da variância, continha itens relacionados com a capacidade da criança para se mostrar atenta e foi designado Atenção. O Factor 3, designado Controlo Socioemocional, explicava 9.16% da variância e reflectia uma dimensão de autocontrolo, incluindo uma forte componente de controlo motor. Os itens que compõem o Factor 4, designado Empenhamento/Evitamento, estão relacionados com evitamento, passividade e falta de entusiasmo e explicavam 9.11% da variância. Para que os itens incluídos em cada factor fossem consistentes na direcção, procedeu-se à inversão dos valores dos itens que apresentavam saturações negativas. No que diz respeito aos Factores 3 e 4, todos os itens foram invertidos para que as notas máximas reflectissem o pólo positivo das respectivas dimensões.

A consistência interna destes quatro factores (obtida com base no coeficiente alfa de Cronbach), calculada para os dados obtidos a partir da amostra de 222 crianças, foi de .89 para o Factor 1, de .87 para o Factor 2, de .80 para o Factor 3 e de .82 para o Factor 4. No que diz respeito à consistência interna dos quatro factores, nos dados obtidos para o conjunto de participantes incluídos neste estudo ($N = 120$), verificaram-se coeficientes alfa de Cronbach satisfatórios (Factor 1: $\alpha = .89$; Factor 2: $\alpha = .89$; Factor 3: $\alpha = .81$; Factor 4: $\alpha = .79$).

2.7 Informação estrutural acerca dos contextos

As informações de carácter sociodemográfico acerca das mães, famílias e crianças foram recolhidas através do Questionário à Família (ECCE Study Group, 1997b), administrado durante uma visita domiciliária à família.

As informações estruturais relativas às educadoras e salas de creche incluídas neste estudo foram recolhidas através do Questionário de Avaliação das Características Estruturais de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar/Creche – Entrevista com o Educador/Adulto responsável pelo grupo/sala (QSC-T) (ECCE Study Group, 1997c).

3. Procedimento

3.1 *Treino e acordo interobservadores*

3.1.1 Comportamentos interactivos maternos

3.1.1.1 Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

No que diz respeito à EAEE, três observadores foram treinados com base em sessões de interacção em registo vídeo, com o objectivo de obter 85% de acordo (quando consideradas diferenças de um valor). Durante o período de treino foram cotadas 52 situações diádicas mãe-criança (recolhidas junto de díades que não participaram no presente estudo), no decurso de 19 sessões de treino e discussão de critérios. Nestas sessões, a percentagem de acordo interobservadores, com diferenças de um valor, nos 18 itens, variou entre 81% e 98%, com uma média de 90%.

3.1.1.2 Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados

O procedimento de treino da aplicação da EEPPC decorreu entre Maio e Julho de 2003. Para além do recurso ao Manual e Vídeo de Treino fornecidos pelos autores (Farran, Kasari, Comfort-Smith, & Jay, 1986b), os três observadores envolvidos no procedimento de treino cotaram 27 díades não participantes no presente estudo, num total de cerca de 30 horas de treino e discussão de critérios. O objectivo de trabalho era obter um acordo interobservadores médio, com diferenças de um valor, de pelo menos 85% em cada item da escala de avaliação. As percentagens médias de acordo interobservadores, com diferenças de um valor, no período de treino, variaram entre 78% e 100% na dimensão Quantidade ($M = 93\%$), entre 80% e 100% na dimensão Qualidade, ($M = 96\%$), entre 80% e 100% na dimensão Adequação ($M = 92\%$) e entre 93% e 100% na dimensão Impressão Geral ($M = 98\%$).

3.1.2 Envolvimento das crianças

Relativamente ao SAQE, a recolha de dados em contexto de creche foi efectuada por sete investigadores previamente treinados até à obtenção de um acordo de 90% nos níveis e tipos de envolvimento. O procedimento de treino foi realizado em três momentos: numa primeira fase procedeu-se à codificação de 15 sessões de 5 minutos incluídas na cassete de treino fornecida pelos autores do instrumento de codificação (com o objectivo de obter acordo com a equipa do projecto *Engagement as an outcome of program quality*). Numa segunda fase, procedeu-se à codificação do comportamento de crianças portuguesas na sua rotina diária habitual em salas de creche, com base em registos vídeo de crianças que não participaram neste estudo. A fase final do treino de codificação incluiu sessões de observação ao vivo em creches que não foram incluídas na amostra do presente estudo.

Não foram adoptados procedimentos de treino e acordo interobservadores específicos à codificação do envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança. A codificação do envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança foi, numa primeira fase, realizada por dois investigadores treinados no decurso do procedimento de treino anteriormente descrito e que mantinham, à data das codificações em situação diádica, os níveis de acordo atingidos durante o período de recolha de dados em contexto de creche. Um terceiro observador, que não integrou a equipa de recolha de dados do projecto de investigação em que este estudo se insere, foi posteriormente incluído nos procedimentos de codificação do envolvimento em situação diádica mãe-criança. Este último observador foi recrutado junto da equipa de recolha de dados do *Estudo Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança* (um projecto de *follow-up* das crianças envolvidas no projecto *A qualidade das interações da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto no desenvolvimento sociocognitivo da criança*), cujos elementos foram treinados na codificação do envolvimento em contexto de creche por dois observadores participantes no âmbito do projecto inicial, de acordo com o mesmo procedimento acima descrito e de forma a assegurar 90% de acordo com a equipa do projecto americano e com a equipa do projecto inicial.

3.1.3 Avaliação da qualidade do contexto de creche

Previamente à observação das salas de creche participantes, os sete elementos da equipa de recolha de dados participaram numa sessão de treino orientada por uma das responsáveis pela tradução portuguesa da ITERS. A maioria dos elementos da equipa tinha experiência prévia na aplicação da escala. Esta sessão de treino incluiu instrução directa sobre a utilização da escala e observação de exemplos em registo vídeo, tendo proporcionado oportunidades para praticar a utilização da escala e do sistema de pontuação.

3.2 Recolha de dados

3.2.1 Comportamentos interactivos maternos

Cada mãe foi convidada a deslocar-se à creche frequentada pelo(a) seu(sua) filho(a), em três dias diferentes, em horário definido de acordo com a disponibilidade de cada mãe (normalmente nos momentos de chegada ou partida), no sentido de participar em três sessões de jogo de carácter diádico. As instruções dadas a cada mãe iam no sentido de “brincar com o(a) seu(sua) filho(a) como se estivesse em casa”, utilizando uma caixa de brinquedos fornecida pela equipa de investigação e tentando explorar todos os brinquedos disponíveis.

A caixa de brinquedos incluía um jogo de argolas, um jogo de encaixe de formas, dois livros, um conjunto de chávenas (ou copos), pires e colheres (e/ou garfos e facas), três carrinhos de plástico, um tapete/pista de automóveis, oito cubos de madeira, uma boneca, um pente, dois guardanapos de tecido, uma bola e um jogo de associação. Os materiais foram escolhidos com base em critérios de adequação ao nível de desenvolvimento das crianças, com excepção do jogo de associação, cuja selecção teve por base a necessidade de incluir, pelo menos, um brinquedo considerado mais desafiante (i.e., que exigisse competências um pouco mais sofisticadas do que as competências típicas das crianças na faixa etária dos participantes), no sentido de aferir a adequação dos comportamentos interactivos de jogo das mães à idade de desenvolvimento e competências das suas crianças.

Após 10 minutos de jogo, o observador dava às mães uma instrução no sentido de pedir à criança para arrumar os brinquedos na caixa. A sessão de jogo livre terminava 5 minutos após esta instrução. Estas sessões de jogo decorreram numa sala disponibilizada pela creche

frequentada pela criança, numa manta disposta no chão. Todas as sessões foram filmadas com consentimento prévio das mães.

Após a finalização do procedimento de recolha de dados, as 360 sessões de jogo diádico mãe-criança, disponíveis em registo vídeo, foram analisadas com base nos 18 itens da EAEE no sentido de se obterem descrições dos comportamentos interactivos maternos. Realizaram-se verificações do acordo interobservadores em 25% das sessões de observação avaliadas com esta escala, num total de 90 sessões de acordo. A percentagem de acordo, com diferenças de um valor, variou entre 89% e 99% (com uma média de 94%); o coeficiente kappa ponderado variou entre .15 e .62 (com uma média de .42). Algumas pontuações foram utilizadas com pouca frequência, tendo contribuído para uma diminuição dos valores do coeficiente kappa ponderado.

O cálculo do coeficiente de correlação intraclass permitiu verificar que a utilização de dados relativos a uma única sessão permitiria obter uma proporção de variância associada a diferenças entre participantes de .43, em média (o que significava que, em média, 57% da variância seria atribuível a outros factores que não às características dos próprios participantes). A utilização da média das três sessões disponíveis determinou um aumento considerável da proporção de variância associada a diferenças entre participantes: o coeficiente de correlação intraclass dos resultados médios obtidos em cada um dos 18 itens da EAEE variou entre .49 e .81 ($M = .68$). Assim, neste estudo, a utilização da média dos resultados obtidos nas três sessões, permitiu reduzir a proporção de variância devida a outros factores (nomeadamente a diferenças entre observadores e a erro de medida) para 32%, aumentando a fidelidade dos dados.

Das 360 sessões diádicas de jogo disponíveis, apenas 120 foram avaliadas com a EEPPC (uma sessão para cada díade participante). Em 40 díades a EEPPC foi utilizada na primeira sessão, em 40 díades a escala foi utilizada na segunda sessão e nas restantes 40 díades a escala foi utilizada na terceira sessão. Procedeu-se a verificações do acordo interobservadores em 25% das sessões de observação avaliadas com a EEPPC, ou seja, um segundo observador foi utilizado num total de 30 sessões.

O acordo interobservadores, com diferenças de um valor, variou entre 90% e 100% nos itens que compõem a dimensão Quantidade ($M = 95\%$), entre 87% e 100% nos itens incluídos na subescala Qualidade ($M = 96\%$), entre 92% e 100% nos itens incluídos na subescala

Adequação ($M = 97\%$) e entre 97% e 100% nos itens que compõem a dimensão Impressão Global ($M = 99\%$). A proporção de variância associada a diferenças entre mães participantes (calculada através do coeficiente de correlação intraclasses) variou entre .34 e .80 nos itens incluídos na subescala Quantidade ($M = .55$), entre .39 e .65 nos itens que compõem a subescala Qualidade ($M = .53$), entre .29 e .81 nos itens da subescala Adequação ($M = .59$) e entre .37 e .65 nos itens da subescala Impressão Geral ($M = .53$).

Os valores relativos à consistência interna dos dados obtidos nas subescalas da EEPPC, calculada com base no coeficiente alfa de Cronbach, indicaram que os dados obtidos nas subescalas Qualidade, Adequação e Impressão Geral eram internamente consistentes ($\alpha = .92$ nas duas primeiras e $\alpha = .89$ na última). A subescala Quantidade não se revelou internamente consistente ($\alpha = .53$) e, portanto, não foi utilizada em análises subsequentes. Note-se que a consistência interna da EEPPC total (ou seja, incluindo os 38 itens que a compõem) foi, nesta amostra, de .95.

3.2.2 Envolvimento das crianças em contexto de creche

No sentido de melhor enquadrar o procedimento de recolha de dados e as opções metodológicas assumidas no âmbito deste estudo, inicia-se a secção relativa à recolha de dados sobre o envolvimento das crianças em contexto de creche pela descrição dos procedimentos adoptados pelo projecto de investigação alargado em que este estudo se inseriu. Posteriormente, serão descritas as opções específicas ao estudo tratado nesta dissertação.

Assim, no que se refere à codificação do envolvimento individual em contexto de creche, cada criança foi observada, ao vivo, no decurso de oito sessões de 15 minutos, realizadas em 6 dias (em 38% dos casos), 7 dias (43% das crianças) ou 8 dias diferentes (19% dos participantes). A duração de cada sessão de observação e o número total de sessões de observação foram determinados por investigação anterior: McWilliam e Ware (1994) verificaram que a obtenção de dados estáveis exigia, pelo menos, oito sessões de 15 minutos (versus 5 ou 10 minutos) de duração.

Cerca de 81% das sessões relativas a cada criança foram realizadas num período de 31 dias (considerado como o espaço de tempo entre a primeira e a oitava sessão de observação). As restantes 19% prolongaram-se mais no tempo devido a ausências por doença ou outros

motivos. Os dados foram recolhidos entre Outubro de 2001 e Junho de 2002, preferencialmente durante o período da manhã.

Cada sessão de observação foi dividida em 60 intervalos de 15 segundos; no final de cada intervalo, o observador (alertado por um sinal sonoro proveniente de um leitor de cassetes com auricular), codificava o comportamento mais recente numa folha de registo preparada para o efeito. Seguindo um procedimento idêntico ao utilizado por de Kruif e McWilliam (1999), de Kruif et al., (2001) e Raspa et al. (2001), e no sentido de obter uma amostra equilibrada das experiências diárias das crianças nas suas diferentes actividades, foram realizadas duas sessões de observação durante refeições, duas sessões de observação durante actividades estruturadas na sala e quatro sessões de observação durante actividades de jogo livre realizadas na sala. Foram consideradas actividades estruturadas aquelas em que a educadora (a) seleccionava os materiais, (b) tinha expectativas de jogo continuado, (c) encorajava um número limitado de comportamentos e (d) passava mais de 2 minutos a dirigir a actividade. Foram consideradas actividades de jogo livre aquelas em que a educadora (a) permitia a livre escolha de materiais, (b) dava às crianças liberdade para iniciar e deixar a actividade e (c) encorajava uma variedade de comportamentos (de Kruif & McWilliam, 1999).

Uma vez que se pretendia captar a sequência normal de actividades, algumas observações incluíram mais do que um tipo de actividade (por exemplo, algumas sessões começaram com os últimos minutos de jogo livre e terminaram após o início de um momento de grande grupo). Nestes casos, o tipo de sessão era determinado pela actividade predominante, ou seja, pelo tipo de actividade que ocupava pelo menos 51% do tempo total de observação. Quando, por razões práticas, se realizaram duas sessões de observação da mesma criança no mesmo dia, privilegiou-se a realização de uma das sessões na sala de actividades (i.e., livre ou estruturada) e de outra sessão no decorrer da refeição, no sentido de obter maior variabilidade de comportamentos num mesmo dia. As educadoras tinham conhecimento de que as crianças iriam ser observadas e podiam conduzir livremente as actividades, rotinas e funcionamento da sala. No entanto, em alguns casos, normalmente nas últimas sessões de observação realizadas em cada sala de actividades, foi solicitada a realização de um tipo de actividades específico no sentido de apressar a finalização do processo de recolha de dados.

Os dados das oito sessões disponíveis para cada criança permitiram calcular um resultado médio global para cada comportamento observado. Os resultados obtidos em cada um

dos comportamentos de envolvimento representavam a percentagem de tempo que a criança esteve envolvida naquele comportamento no decorrer dos 3 tipos de actividade observados.

O acordo interobservadores no SAQE foi verificado no decurso do procedimento de recolha de dados, em 242 sessões (25% do total de sessões de observação). No sentido de garantir que os dois observadores ouviam o sinal sonoro simultaneamente, isto é, que codificavam o mesmo comportamento, foi necessário partilhar os auriculares de um leitor de cassetes, o que implicava a proximidade física entre os dois observadores. A percentagem de acordo (i.e., soma das ocorrências e não ocorrências) nos nove níveis de envolvimento variou entre 92% e 100% (com uma média de 97%). O coeficiente kappa, nos nove níveis, variou entre .50 e .83 (com uma média de .70), sendo que os valores mais baixos ocorreram nos códigos com baixa frequência. O coeficiente kappa, introduzido em 1960 por Cohen, constitui um índice de fidelidade que permite medir a proporção de acordo interobservadores em escalas nominais, corrigindo o acordo devido ao acaso.

Tendo em conta os objectivos formulados no âmbito deste estudo específico, e no sentido de permitir uma maior comparabilidade entre os níveis de envolvimento em contexto de creche e os níveis de envolvimento em situação diádica mãe-criança, foram eliminados os dados relativos às sessões de observação realizadas durante as refeições em contexto de creche. Assim, os dados do envolvimento em contexto de creche apresentados no âmbito deste estudo incluem informação relativa a seis sessões de observação (duas observações realizadas durante actividades estruturadas e quatro observações realizadas no decurso de actividades de jogo livre).

3.2.3 Envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança

Os registos vídeo das 360 sessões de jogo mãe-criança, obtidos de acordo com o procedimento anteriormente descrito, serviram de base à codificação do envolvimento individual das crianças no decorrer de situações de jogo diádico mãe-criança. Deste modo, o comportamento de cada criança foi codificado com base no SAQE, no decurso de três sessões diádicas de 15 minutos realizadas em 3 dias diferentes, numa sala disponibilizada pela creche, disponíveis em registo vídeo. As sessões de observação eram constituídas por dois momentos distintos: um primeiro momento, com a duração de 10 minutos, destinado a jogo livre (entendido

como actividades desenvolvidas pela díade, sem indicações específicas por parte da equipa de investigação) e um segundo momento, com a duração máxima de 5 minutos, destinado a uma tarefa de arrumação proposta pela equipa. À semelhança do procedimento adoptado para a codificação do envolvimento individual em contexto de creche, cada sessão de observação foi dividida em intervalos de 15 segundos, no final dos quais, o observador (alertado por um sinal sonoro proveniente de um leitor de cassetes com auricular) registava o código relativo ao comportamento mais recente numa folha de registo preparada para o efeito.

Realizaram-se verificações do acordo interobservadores em 90 sessões (25% do total de sessões de codificação). A percentagem de acordo (i.e., soma das ocorrências e não ocorrências) nos nove níveis de envolvimento variou entre 91.5% e 99.6% (com uma média de 97.5%). O coeficiente kappa nos nove níveis variou entre .38 e .88 (com uma média de .65), sendo que os valores mais baixos ocorreram nos códigos com menor frequência.

3.2.4 Avaliação da qualidade do contexto de creche

O elemento da equipa de investigação responsável pela recolha de dados em cada sala de actividades permaneceu, em média, 4 semanas na sala de forma a aplicar todos os instrumentos necessários à implementação do projecto de investigação. A ITERS foi cotada uma única vez, no final deste período alargado de permanência na sala de actividades, com base nos materiais, rotinas e interacções observados ao longo deste período e nas informações fornecidas pela educadora. Embora os autores da escala recomendem um período de observação de pelo menos 2 horas, optou-se por incluir toda a informação disponível em relação a cada sala de actividades. Não foram recolhidos dados relativos ao acordo interobservadores (i.e., à fidelidade dos dados) na ITERS. Contudo, a presença de um segundo observador na sala para verificação do acordo interobservadores em outras medidas permitiu a discussão das cotações da ITERS entre dois elementos da equipa de recolha de dados.

3.2.5 Avaliação da qualidade do ambiente familiar

O Inventário HOME foi aplicado no decurso de visitas domiciliárias às famílias das crianças-alvo, durante as quais se realizaram observações e se conduziram entrevistas semiestruturadas dirigidas às mães (organizadas com base no Questionário da Vida Diária). O Inventário HOME foi aplicado por dois elementos da equipa que não participaram na recolha de dados relativos aos comportamentos interactivos maternos, à avaliação do envolvimento das crianças e à qualidade das salas de creche.

3.2.6 Avaliação do nível de desenvolvimento das crianças

As Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths foram aplicadas por dois elementos da equipa que não participaram na avaliação do envolvimento e da qualidade das salas. Este instrumento foi aplicado num espaço de tempo que variou entre 1 semana e 2 meses após as codificações do envolvimento em contexto de creche. A aplicação foi efectuada na creche e, sempre que possível, numa sala onde não estivessem a decorrer actividades. Nos casos em que não havia um espaço livre adequado a esta tarefa ou em que as crianças revelavam alguma resistência em sair da sala de actividades com o investigador, optou-se pela realização da avaliação na sala de actividades.

3.2.7 Avaliação do temperamento das crianças

A Escala de Personalidade da Criança foi preenchida pela educadora responsável pela sala de actividades frequentada por cada criança, em momento por ela definido, e posteriormente devolvida à equipa de investigação.

3.3 Análise de dados

A prossecução dos objectivos de trabalho formulados e a subsequente verificação das hipóteses de investigação implicou a realização de vários procedimentos de análise de dados. O primeiro conjunto de procedimentos incluiu análises exploratórias prévias no sentido de (1) determinar a fidelidade e validade dos dados, (2) reduzir dados ou variáveis, (3) determinar a normalidade das distribuições e (4) verificar a existência de *outliers* susceptíveis de influenciar significativamente os resultados.

O segundo conjunto de procedimentos incluiu análises estatísticas descritivas e inferenciais e teve como objectivos (1) caracterizar os participantes no que diz respeito às principais variáveis em estudo, nomeadamente os comportamentos interactivos maternos e o perfil de envolvimento das crianças, em contexto de creche e em situação diádica e (2) comparar o perfil de envolvimento das crianças nos dois contextos de observação em estudo. No que diz respeito ao primeiro objectivo, foram calculadas medidas de tendência central e de dispersão para todas as variáveis. No sentido de determinar a significância estatística das diferenças apuradas nos perfis de envolvimento das crianças em contexto de creche e em situação diádica mãe-criança, recorremos ao Teste de Wilcoxon, alternativa não paramétrica ao Teste *t* de Student. Seguindo as recomendações da American Psychological Association (Wilkinson & APA Task Force on Statistical Inference, 1999), foi calculado um índice da magnitude dos efeitos encontrados, mediante a conversão dos valores *Z* em valores *r*, através da fórmula proposta por Rosenthal (1991) e recomendada por Field (2005). Os valores obtidos de acordo com esta fórmula foram interpretados de acordo com os critérios sugeridos por Cohen (1992).

O terceiro conjunto de análises teve como objectivo determinar associações simples entre as variáveis em estudo. Para tal, foram calculados coeficientes de correlação momento produto de Pearson. O significado prático dos resultados das correlações foi interpretado de acordo com as convenções definidas por Cohen (1992): um *r* de .10 foi considerado pequeno (associação fraca), um *r* de .30 foi considerado médio (associação moderada) e um *r* de .50 foi interpretado como grande (associação forte).

O quarto conjunto de análises consistiu numa análise de regressão múltipla hierárquica, com recurso ao SPSS. No sentido de fornecer informação relativamente à significância prática dos resultados obtidos, incluímos um índice da magnitude do efeito. Para esta análise específica calculámos o índice R^2 , proposto por Cohen (1988, 1992) e interpretado de acordo com o

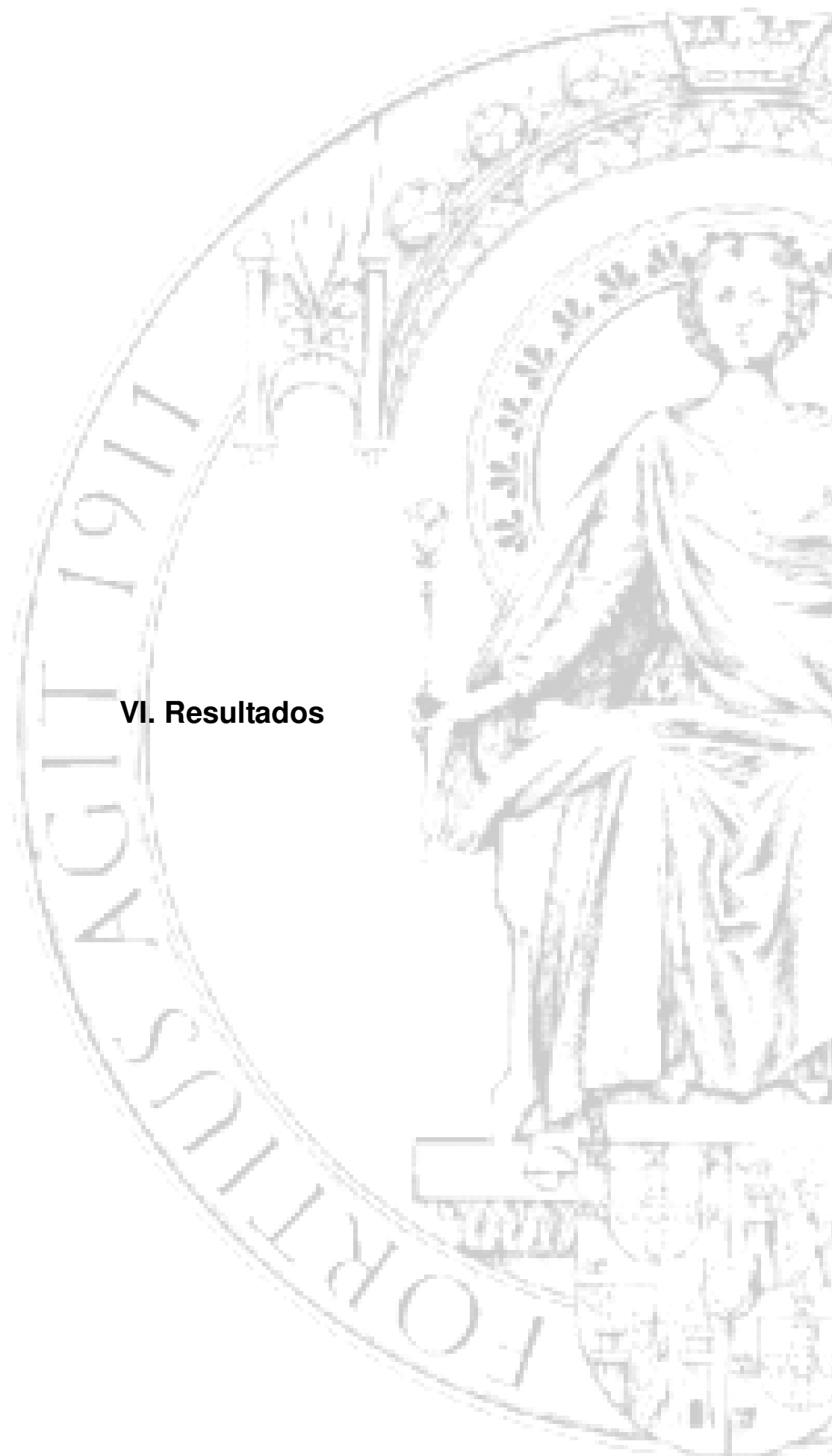
seguinte critério: um f^2 de .02 foi considerado um efeito pequeno, um f^2 de .15 foi considerado um efeito moderado e um f^2 de .35 foi considerado um efeito importante. No sentido de fornecer uma leitura mais completa dos resultados e identificar os preditores mais relevantes num contexto de análise não influenciado pela colinearidade, foram ainda calculados coeficientes de estrutura para todas as variáveis preditoras (Courville & Thompson, 2001; Thompson & Borrello, 1985).

O quinto conjunto de procedimentos incluiu uma série de análises de tipo modelo linear hierárquico e de tipo modelo não linear hierárquico, com recurso ao programa estatístico HLM 5.04 (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2001). Estas análises são utilizadas para determinar o grau de associação entre variáveis medidas em diferentes níveis (Bryk & Raudenbush, 1987). Neste estudo, foram recolhidos dados ao nível da criança (e.g., níveis de envolvimento da criança e comportamentos interactivos maternos) e ao nível da sala (i.e., qualidade da sala de actividades), com múltiplas crianças (i.e., 4) em cada sala e múltiplas salas (i.e., 2) em cada instituição. Assim, as crianças partilhavam as cotações ao nível da sala. Os métodos lineares e não lineares hierárquicos permitem estimar a associação entre factores avaliados em diferentes níveis, considerando que todas as crianças que frequentam a mesma sala partilham a mesma experiência de prestação de cuidados e provavelmente não se estão a desenvolver de uma forma independente. Esta correlação entre avaliações de crianças da mesma sala foi contemplada nas análises efectuadas com recurso ao HLM. Para este estudo, o modelo apropriado para a maioria das análises a realizar era um modelo de dois níveis, com duas fontes de variância aleatória: intra-salas e entre salas.

Foram examinados quatro resultados, ao nível da criança: envolvimento sofisticado em contexto de creche, envolvimento sofisticado em situação diádica mãe-criança, não-envolvimento em contexto de creche e não-envolvimento em situação diádica mãe-criança. Foram incluídas as mesmas variáveis de controlo em todas as análises: qualidade da sala de creche, idade cronológica e temperamento da criança, educação materna, estado civil da mãe e rendimento familiar *per capita*. Análises prévias indicaram que o sexo da criança podia ser excluído do modelo dada a inexistência de associações com as restantes variáveis. O estado civil da mãe foi inserido no modelo como variável dicotómica codificada como 1 = casada e 2 = não casada (i.e., solteira, viúva ou separada). As restantes variáveis preditoras incluídas nas análises eram contínuas.

No caso dos modelos lineares e, no sentido de fornecer um contexto para a interpretação dos resultados apurados com base nas análises HLM, foram calculados índices da magnitude dos efeitos como o produto da multiplicação do coeficiente não estandardizado e do desvio-padrão de cada variável preditora, dividido pelo desvio-padrão da variável resultado. Estes índices foram interpretados de acordo com os seguintes critérios: para variáveis categóricas, e com base na interpretação do *d* de Cohen (1992), 0.20 foi considerado um efeito pequeno, 0.50 foi considerado um efeito moderado e 0.80 foi considerado um efeito importante; para variáveis contínuas, .10 foi considerado um efeito pequeno, .30 foi considerado um efeito moderado e .50 foi considerado um efeito importante (M. Burchinal, comunicação pessoal, 3 de Maio, 2004). No que diz respeito às interações entre comportamentos interactivos maternos e qualidade do contexto de creche, os índices de magnitude dos efeitos foram calculados com recurso a valores indicadores de uma qualidade elevada (coeficiente não estandardizado + 1 desvio-padrão) e a valores indicadores de uma qualidade baixa (coeficiente não estandardizado – 1 desvio-padrão). No caso do modelo não linear, recorremos a um rácio de probabilidades como índice da magnitude do efeito.

A interpretação da significância estatística de todos os resultados foi efectuada com base no valor alfa de .05.



VI. Resultados

1. Resultados descritivos

1.1 Comportamentos interactivos maternos

O Quadro 5 apresenta as medidas estatísticas descritivas obtidas para os comportamentos interactivos maternos. No que diz respeito aos itens de ensino, os resultados médios indicaram que as mães participantes utilizavam com maior frequência comportamentos de redireccionamento (i.e., de paragem do envolvimento da criança) e comportamentos de expansão do envolvimento da criança (com e sem tentativas de desencadear comportamentos relacionados com o comportamento da criança). Em média, as mães participantes raramente introduziam novas actividades ou forneciam informação e só ocasionalmente elogiavam ou reconheciam a criança e as suas produções.

Quadro 5: Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados relativos aos comportamentos interactivos maternos

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo-Máximo
Redireccionar	4.73	0.99	2.67 – 7.00
Introduzir	1.83	0.44	1.00 – 3.00
Elaborar	4.35	1.02	1.67 – 6.67
Desencadear	5.14	0.77	3.00 – 6.67
Informar	1.78	0.43	1.00 – 3.00
Reconhecer	3.74	0.82	1.67 – 6.00
Elogiar	2.92	0.76	1.33 – 5.67
Nível de actividade	4.20	0.66	2.00 – 5.00
Expressão positiva	3.97	0.57	2.00 – 5.00
Expressão negativa	4.36	0.56	2.00 – 5.00
Contacto visual	4.45	0.42	3.33 – 5.00
Contacto físico	2.22	0.56	1.00 – 4.00
Responsividade emocional	3.99	0.65	2.00 – 5.00
Consistência nas interacções	3.96	0.54	2.67 – 5.00
Responsividade aos interesses da criança	3.68	0.70	2.00 – 5.00
Directividade	3.11	0.62	1.33 – 4.67
Tom	4.26	0.69	1.67 – 5.00
Adequação ao desenvolvimento	3.28	0.66	1.67 – 4.67

Relativamente aos comportamentos de afecto, foi possível verificar que, em média, as mães participantes mantinham contacto visual frequente, despendiam elevados níveis de actividade ou energia para responder aos interesses das crianças, utilizavam um tom de voz não autoritário e não recorriam a expressões negativas. Os resultados médios obtidos nos itens de afecto indicam ainda um menor recurso a contactos de carácter físico, revelando alguma directividade nas interacções, bem como limitações na adequação do conteúdo das actividades ao nível de desenvolvimento das crianças.

Para efeitos de redução dos dados relativos aos comportamentos interactivos maternos, foi efectuada uma análise da consistência interna dos dados obtidos nos 18 itens da EAEE. Foram eliminados quatro itens que evidenciavam correlações baixas com a pontuação total: introduzir, nível de actividade, contacto físico e contacto visual. As pontuações no item redireccionar foram invertidas para assegurar consistência na direcção dos itens e as pontuações nos itens de afecto foram convertidas numa escala de 1 a 7 para assegurar a standardização e coerência métrica. Constituiu-se, deste modo, uma única variável compósita constituída por 14 comportamentos interactivos maternos. A consistência interna desta variável, designada Responsividade Estimulante e Afectuosa, calculada com base no coeficiente alfa de Cronbach foi de .91. Para os 14 itens que integram esta variável compósita, a percentagem média de acordo interobservadores, com diferenças de 1 valor, foi 95% e o coeficiente kappa ponderado médio foi .43.

Os resultados obtidos para a variável Responsividade Estimulante e Afectuosa variaram entre 2.52 e 5.71, tendo sido obtida uma média de 4.58 e um desvio-padrão de 0.58. Análises exploratórias permitiram confirmar o pressuposto da normalidade da distribuição e a identificação de um *outlier* moderado. Comparações entre a média aritmética e a média aparada a 5%, bem como comparações entre a média aritmética com e sem o *outlier* permitiram apurar efeitos negligenciáveis nos resultados, pelo que se optou por incluir o *outlier* em análises posteriores.

Os coeficientes de correlação momento produto de Pearson entre a variável compósita obtida com base da EAEE e três dimensões avaliadas pela EEPPC sugeriram índices satisfatórios de validade convergente. As correlações entre a variável Responsividade Estimulante e Afectuosa e as dimensões Qualidade, Adequação e Impressão Geral revelaram-se estatisticamente significativas e indicaram a existência de associações de grande magnitude ($r = .68, .70$ e $.61$, respectivamente), de acordo com os critérios propostos por Cohen (1992).

1.2 Envolvimento das crianças

Os resultados descritivos obtidos para os comportamentos de envolvimento das crianças são apresentados no Quadro 6. A análise das percentagens médias de envolvimento permitiu verificar que, no decurso de situações diádicas de jogo mãe-criança, as crianças passavam cerca de metade do seu tempo envolvidas em comportamentos de tipo diferenciado, ou seja, interagindo activamente e de uma forma convencional com a mãe e objectos disponíveis. O perfil médio de envolvimento em situação diádica de jogo mãe-criança indicava ainda que as crianças passavam algum tempo a utilizar linguagem compreensível e a manipular objectos de uma forma criativa e intencional. Neste contexto de observação, os níveis de envolvimento menos frequentes incluíam persistência, comportamentos de tipo indiferenciado, atenção ocasional e não-envolvimento.

No que diz respeito ao envolvimento das crianças em contexto de creche foi possível apurar um perfil de envolvimento algo díspar. Também neste contexto de observação, o nível de envolvimento mais frequente incluía comportamentos de tipo diferenciado. No entanto, o tempo passado nos restantes níveis de envolvimento foi substancialmente diferente: o segundo nível de envolvimento mais frequente correspondia a atenção focalizada, logo seguido de comportamentos de não-envolvimento. Os níveis de envolvimento menos frequentes diziam respeito a comportamentos de persistência e de jogo simbólico.

Quadro 6: Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados de envolvimento das crianças (%)

Níveis de Envolvimento	Situação diádica mãe-criança			Creche		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo-Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo-Máximo
Persistente	0.90	1.47	0 – 9.20	0.59	0.85	0 – 4.17
Simbólico	4.58	5.74	0 – 44.44	0.66	1.32	0 – 8.42
Codificado	19.20	15.63	0 – 63.11	4.32	5.25	0 – 27.78
Construtivo	12.91	7.42	1.24 – 35.37	3.66	5.74	0 – 28.85
Diferenciado	51.91	16.88	10.00 – 91.34	44.16	10.57	18.96 – 72.86
Atenção Focalizada	5.86	3.37	0.78 – 20.59	23.97	7.78	7.29 – 46.25
Indiferenciado	1.28	1.77	0 – 8.08	1.59	1.67	0 – 10.31
Atenção Ocasional	1.47	1.27	0 – 6.11	9.05	4.79	0.21 – 23.13
Não envolvido	1.89	2.56	0 – 12.35	12.01	6.64	1.25 – 36.31
Envolvimento Sofisticado	37.59	18.97	4.04 – 82.89	9.23	9.78	0 – 42.85

Resultados

Para efeitos de redução de dados, procedeu-se ao agrupamento dos 4 níveis de envolvimento situados no topo da hierarquia de desenvolvimento definida por McWilliam e de Kruif (1998). Criou-se, desta forma, uma categoria comportamental mais ampla, designada envolvimento sofisticado, correspondente à soma dos comportamentos persistente, simbólico, codificado e construtivo. Os resultados descritivos obtidos para esta variável (apresentados na última linha do Quadro 6) indicam que, em contexto de situação diádica mãe-criança, as crianças passavam mais de um terço do seu tempo envolvidas em comportamentos sofisticados. Em contexto de creche, a percentagem de tempo despendido em comportamentos de tipo sofisticado correspondia a menos de um décimo do tempo total.

No sentido de determinar a significância estatística das diferenças apuradas nos dois contextos de observação em estudo, foi realizado o Teste de Wilcoxon para cada nível de envolvimento. A opção pelo Teste de Wilcoxon deve-se à não verificação do pressuposto de normalidade das distribuições na maioria dos níveis de envolvimento em estudo.

Quadro 7: Teste Wilcoxon para os níveis de envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança e em contexto de creche

Níveis de envolvimento	Z	p (2-tailed)	r
Persistente	-1.65	.10	-.11
Simbólico	-8.41	.00	-.54
Codificado	-9.05	.00	-.58
Construtivo	-8.42	.00	-.54
Diferenciado	-4.50	.00	-.29
Atenção focalizada	-9.50	.00	-.61
Indiferenciado	-1.97	.05	-.13
Atenção ocasional	-9.49	.00	-.61
Não envolvido	-9.44	.00	-.61
Envolvimento sofisticado	-9.51	.00	-.61

Os resultados obtidos através do Teste de Wilcoxon (ver Quadro 7) permitiram verificar que as diferenças obtidas nas percentagens de tempo despendido em cada nível de envolvimento, nos dois contextos de observação, foram estatisticamente significativas em todos os níveis testados, excepto para o envolvimento persistente. No que se refere à significância prática destes resultados, determinada com base na conversão dos valores Z em valores *r*,

foram encontrados efeitos de pequena magnitude para os níveis persistente e indiferenciado, efeitos moderados para o nível diferenciado e efeitos importantes para os restantes níveis de envolvimento.

No sentido de verificar a direcção e magnitude das associações entre as percentagens de tempo despendido em cada nível de envolvimento nos dois contextos de observação utilizados neste estudo, foram calculados coeficientes de correlação de Spearman. A opção por esta medida de associação relaciona-se com a violação do pressuposto de normalidade para a maioria dos níveis de envolvimento.

Quadro 8: Coeficientes de correlação de Spearman entre os níveis de envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança e em contexto de creche

Níveis de envolvimento	r_s
Persistente situação diádica X Persistente creche	.09
Simbólico situação diádica X Simbólico creche	.28**
Codificado situação diádica X Codificado creche	.74***
Construtivo situação diádica X Construtivo creche	.10
Diferenciado situação diádica X Diferenciado creche	.32***
Atenção focalizada situação diádica X Atenção focalizada creche	.35***
Indiferenciado situação diádica X Indiferenciado creche	.20*
Atenção ocasional situação diádica X Atenção ocasional creche	.18*
Não envolvido situação diádica X Não envolvido creche	.21*
Sofisticado situação diádica X Sofisticado creche	.72***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Os dados apresentados no Quadro 8 permitiram verificar a existência de correlações positivas estatisticamente significativas em todos os níveis de envolvimento excepto no que diz respeito ao envolvimento persistente e ao envolvimento construtivo. Verificaram-se associações de grande magnitude (i.e., efeitos fortes) nas percentagens de tempo despendido em envolvimento codificado e em envolvimento sofisticado nos dois contextos de observação. As correlações apuradas para o envolvimento diferenciado e para a atenção focalizada indicaram associações moderadas. As restantes correlações indicaram efeitos pequenos ou associações fracas entre as percentagens de tempo despendido em cada nível de envolvimento nos dois contextos de observação.

Tendo sido descritos e comparados os perfis de envolvimento das crianças em contexto de creche e em situação diádica mãe-criança, e tendo em conta os objectivos e hipóteses de investigação previamente formulados, revelou-se necessário delimitar o âmbito deste estudo e o número de análises posteriores. Por esta razão, as principais análises deste estudo incidiram apenas sobre os dois extremos da hierarquia de envolvimento (envolvimento sofisticado e não-envolvimento).

Foram calculados índices de fidelidade para os dados obtidos nos 2 níveis de envolvimento seleccionados, nos dois contextos de observação em estudo. Assim, no que diz respeito ao envolvimento da criança em contexto de creche, as percentagens de acordo interobservador (decorrentes de 183 sessões de acordo: 60 sessões relativas a actividades estruturadas e 123 sessões relativas a actividades livres) variaram entre 91% e 100% para o envolvimento sofisticado ($M = 99\%$) e entre 80% e 100% para o não-envolvimento ($M = 96\%$). O coeficiente kappa para o acordo verificado no envolvimento observado em contexto de creche variou entre -.02 e 1 para o envolvimento sofisticado ($M = .76$) e entre -.03 e 1 para o não-envolvimento ($M = .76$).

No que diz respeito ao envolvimento em situação diádica mãe-criança, as percentagens de acordo interobservadores (decorrentes de 90 sessões de acordo) variaram entre 92% e 100% para o envolvimento sofisticado ($M = 98\%$) e entre 88% e 100% para o não-envolvimento ($M = 99\%$). O coeficiente kappa para o acordo verificado em situação diádica mãe-criança variou entre 0 e 1 para o envolvimento sofisticado ($M = .73$) e entre -.03 e 1 para o não-envolvimento ($M = 0.56$).

Foram efectuadas análises exploratórias no sentido de verificar a normalidade das distribuições e a existência de *outliers* nos dados relativos ao envolvimento sofisticado e ao não-envolvimento nos dois contextos de observação. A análise inferencial das distribuições através do Teste de Kolmogorov-Smirnov permitiu apurar a violação do pressuposto da normalidade nos dados relativos ao não-envolvimento nos dois contextos de observação e nos dados relativos ao envolvimento sofisticado em contexto de creche. A variável envolvimento sofisticado em situação diádica mãe-criança revelou uma distribuição normal, sem *outliers*, não tendo sido sujeita a qualquer transformação.

Após a análise do respectivo histograma, a variável não-envolvimento em contexto de creche foi transformada através do cálculo da raiz quadrada no sentido de reduzir o

enviesamento positivo da distribuição e obter simetria. A variável raiz quadrada do não-envolvimento em contexto de creche demonstrou distribuição normal, tendo sido identificados quatro *outliers* moderados. A realização de comparações entre a média aritmética e a média aparada a 5%, bem como comparações entre a média aritmética com e sem os quatro *outliers* identificados para esta variável, permitiu apurar efeitos negligenciáveis nos resultados, pelo que os *outliers* foram incluídos nas análises subsequentes.

No que diz respeito à variável envolvimento sofisticado em contexto de creche, e uma vez que a transformação por raiz quadrada não foi suficiente para obter uma distribuição normal, procedeu-se à transformação logarítmica de acordo com a fórmula $[X \text{ transformada} = \text{LOG}_{10}(X + 1)]$. A variável logaritmo do envolvimento sofisticado em contexto de creche revelou uma distribuição normal (confirmada inferencialmente através do Teste de Kolmogorov-Smirnov) e sem *outliers*.

Quadro 9: Resultados descritivos das variáveis de envolvimento transformadas

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mínimo-Máximo</i>	<i>N</i>
Raiz quadrada do não-envolvimento em contexto de creche	3.33	0.96	1.12 – 6.03	120
Logaritmo do envolvimento sofisticado em contexto de creche	0.81	0.43	0 – 1.64	120
<i>Não-envolvimento em situação diádica</i>				
≤ 0.67 (<i>pouco não-envolvimento</i>)				60
≥ 0.68 (<i>muito não-envolvimento</i>)				60

No que diz respeito ao não-envolvimento em situação diádica mãe-criança, e dada a grande assimetria da distribuição, optou-se por dicotomizar esta variável intervalar, com base no valor da mediana. Assim, crianças que revelaram uma percentagem de não-envolvimento menor ou igual a 0.67 foram consideradas crianças com pouco não-envolvimento (tendo-lhes sido atribuído o valor 0) e crianças com percentagens de não-envolvimento iguais ou superiores a 0.68 foram consideradas crianças com muito não-envolvimento (tendo-lhes sido atribuído o valor 1). No Quadro 9 apresentam-se os resultados descritivos das 3 variáveis de envolvimento transformadas.

1.3 Características do contexto de creche⁵

Os resultados globais obtidos na ITERS variaram entre 1.76 e 3.47 ($M = 2.60$, $DP = 0.45$) com 80% das salas a obterem resultados médios inferiores a 3 (valores indicativos de uma qualidade fraca e cuidados inadequados) e 20% das salas a obterem resultados médios iguais ou superiores a 3 (valores indicativos de uma qualidade mínima), sem que se verificassem salas com resultados iguais ou superiores a 5 (indicativos de uma boa qualidade e cuidados adequados ao desenvolvimento). Catorze das 15 salas destinadas a crianças entre 1 e 2 anos de idade obtiveram resultados médios que indicavam qualidade inadequada. No que diz respeito às salas destinadas a crianças entre 2 e 3 anos de idade, verificámos que 10 das 15 salas participantes obtiveram resultados médios que indicavam qualidade inadequada. A variabilidade dos dados foi reduzida, revelando uma qualidade relativamente homogénea. Análises exploratórias (através do Teste de Kolmogorov-Smirnov) permitiram confirmar o pressuposto da normalidade da distribuição e a ausência de *outliers*.

1.4 Características das famílias e das mães⁶

Os resultados globais obtidos para a qualidade do ambiente familiar, com base no inventário HOME, variaram entre 11 e 45 ($M = 35.21$, $DP = 7.59$). A análise inferencial da distribuição através do Teste de Kolmogorov-Smirnov permitiu apurar a violação do pressuposto da normalidade. Assim, e após a análise do histograma (que revelou uma distribuição assimétrica negativa), procedeu-se à transformação através da raiz quadrada da variável, com base na fórmula $[X \text{ transformada} = \text{SQRT}(K - X)]$ em que K correspondia ao maior valor possível + 1. A variável transformada revelou uma distribuição normal (confirmada inferencialmente através do Teste de Kolmogorov-Smirnov) e sem *outliers*. Note-se que este procedimento inverteu as pontuações da qualidade do ambiente familiar e, portanto, uma pontuação elevada corresponde a menor qualidade do ambiente. Os resultados obtidos para a variável transformada da qualidade do ambiente familiar variaram entre 1.00 e 5.92 ($M = 3.06$, $DP = 1.20$).

⁵ Resultados parciais previamente apresentados por Aguiar, Bairrão e Barros (2002) e Pessanha (2006).

⁶ Resultados parciais previamente apresentados por Pessanha (2006).

O rendimento mensal total do agregado familiar variava entre 324,22 e 2618,69 euros ($M = 1362,76$, $DP = 735,91$) e o rendimento familiar mensal *per capita* variava entre 64,84 e 872,90 euros ($M = 328,88$, $DP = 223,81$)⁷. Dada a utilização da variável rendimento familiar mensal *per capita* em análises posteriores procedemos à análise da respectiva distribuição. Também para esta variável, a análise inferencial da distribuição, através do Teste de Kolmogorov-Smirnov, permitiu apurar a violação do pressuposto da normalidade. Uma vez que a análise do histograma revelou uma distribuição assimétrica positiva, procedeu-se à transformação da variável através da raiz quadrada. A variável transformada demonstrou melhorias em termos de simetria, embora os resultados do Teste de Kolmogorov-Smirnov não tenham permitido aceitar o pressuposto de normalidade. Dada a efectiva aproximação à normalidade e não tendo sido identificados quaisquer *outliers*, decidiu-se utilizar a variável raiz quadrada do rendimento familiar mensal *per capita* sem outras transformações. Para esta variável transformada, apurámos valores entre 3.61 e 13.23 ($M = 8.38$, $DP = 2.57$).

No que diz respeito às características das mães participantes, verificámos que o número de anos de escolaridade materna variava entre 0 e 18 ($M = 10.83$, $DP = 4.47$). Também nesta variável se verificou a violação do pressuposto da normalidade, sem que a adopção de procedimentos de transformação tenha operado melhorias na normalidade da distribuição (determinada com base nos resultados obtidos com o Teste de Kolmogorov-Smirnov). Contudo, a análise do histograma e respectiva curva revelou tratar-se de uma distribuição algo simétrica fundamentando a decisão de incluir a variável original em análises subsequentes. Nenhum *outlier* foi identificado para a variável escolaridade materna.

Finalmente, no que diz respeito ao estado civil das mães (cujos dados foram anteriormente apresentados na secção relativa à descrição dos participantes), e para efeitos de inclusão em análises posteriores, procedeu-se à dicotomização da variável. Assim, a variável dicotómica estado civil assumiu o valor 1 no caso das mães casadas e assumiu o valor 2 no caso de mães solteiras, viúvas, divorciadas ou separadas. A análise das frequências de cada código permitiu verificar que 98 mães (82%) eram casadas e 21 não eram casadas. Para esta variável, foi encontrado um valor omisso.

⁷ Embora, nesta secção, os valores referentes à variável rendimento familiar mensal *per capita* sejam apresentados em euros, a variável foi utilizada, em análises subsequentes, na unidade milhares de escudos.

A idade materna (cujos dados foram anteriormente apresentados na secção relativa à descrição dos participantes) foi igualmente incluída em análises posteriores. Análises exploratórias (através do Teste de Kolmogorov-Smirnov) indicaram a rejeição do pressuposto da normalidade da distribuição. A adopção de procedimentos de transformação não permitiu obter melhorias na normalidade da distribuição. No entanto, e uma vez que a análise do histograma e respectiva curva revelou tratar-se de uma distribuição algo simétrica, foi decidido incluir a variável original em análises subsequentes. Foram identificados seis *outliers* moderados nesta distribuição. No entanto, com base em comparações entre a média aritmética e a média aparada a 5%, foi possível apurar efeitos negligenciáveis nos resultados e decidir pela inclusão dos referidos *outliers* nas análises subsequentes. Foi encontrado um valor omissa para esta variável.

1.5 Características das crianças

1.5.1 Nível de desenvolvimento

As crianças participantes revelaram Quocientes de Desenvolvimento que variavam entre 79.45 e 132.35 ($M = 103.56$, $DP = 9.87$), indicando tratar-se de uma amostra heterogénea em termos de perfil de desenvolvimento. A idade de desenvolvimento global variou entre 13.50 e 46.67 meses de idade ($M = 27.30$, $DP = 8.23$). Recordamos que a idade cronológica variou entre 14 e 49 meses ($M = 26.19$, $DP = 7.07$).

Considerando a sua utilização nos modelos estatísticos a testar posteriormente, realizaram-se análises exploratórias para confirmar a normalidade da distribuição e a existência de *outliers* nos dados relativos à idade cronológica. A análise inferencial da distribuição através do Teste de Kolmogorov-Smirnov não permitiu confirmar o pressuposto da normalidade. No entanto, dado o papel lateral atribuído à variável idade cronológica no decurso das principais análises deste estudo, e após a análise do respectivo histograma (que revelou uma distribuição com uma curva aceitável), optou-se por manter a variável idade cronológica sem transformações. Não foram identificados quaisquer *outliers* nos dados relativos à idade cronológica.

1.5.2 Temperamento⁸

O Quadro 10 apresenta as medidas estatísticas descritivas obtidas para as quatro dimensões de temperamento incluídas neste estudo.

Quadro 10: Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos dos dados de temperamento das crianças

Dimensões de temperamento	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mínimo-Máximo</i>
Expressividade verbal e emocional/adaptabilidade	4.12	0.87	2.19 – 5.81
Atenção	3.65	1.05	0.75 – 5.75
Controlo socioemocional	3.70	0.95	1.50 – 5.80
Empenhamento/Vivacidade	4.54	0.80	2.09 – 6.00

Considerando a sua utilização nos modelos estatísticos a testar posteriormente, realizaram-se análises exploratórias para confirmar a normalidade da distribuição e a existência de *outliers* nos dados relativos às quatro dimensões de temperamento das crianças. A variável expressividade verbal e emocional/adaptabilidade revelou uma distribuição normal (confirmada inferencialmente através do Teste de Kolmogorov-Smirnov), sem qualquer *outlier*. A análise inferencial das distribuições não permitiu, contudo, confirmar o pressuposto da normalidade para as restantes variáveis de temperamento. No entanto, dado o papel lateral atribuído às variáveis de temperamento no decurso das análises centrais deste estudo, e após a análise dos histogramas das 3 variáveis problemáticas (que revelaram distribuições aceitáveis), optou-se por manter as distribuições originais das variáveis de temperamento. Note-se que não foi identificado qualquer *outlier* para a variável controlo socioemocional. Foi identificado um *outlier* moderado para a variável atenção, mas comparações entre a média aritmética e a média aparada a 5% permitiram apurar efeitos negligenciáveis nos resultados, pelo que o *outlier* foi incluído nas análises subsequentes. Finalmente, foram identificados cinco *outliers* moderados para a variável

⁸ Resultados previamente apresentados por Pinto, Poppe, Burchinal e Bairrão (2006).

empenhamento/vivacidade. No entanto, mais uma vez foram verificados efeitos negligenciáveis nos resultados, tendo-se optado por incluir os *outliers* nas análises posteriores.

2. Associações entre variáveis

O próximo conjunto de análises teve como objectivo determinar as associações entre todas as variáveis em estudo. O Quadro 11 apresenta a matriz de correlações obtida para esse efeito, com base no cálculo de coeficientes de correlação momento produto de Pearson.

Estas análises permitiram verificar a existência de associações positivas fortes entre o envolvimento sofisticado em situação diádica e o envolvimento sofisticado em contexto de creche e entre o envolvimento sofisticado nos dois contextos de observação e a idade cronológica das crianças. Verificámos ainda a existência de correlações negativas moderadas entre o envolvimento sofisticado em situação diádica e o não-envolvimento registado nos dois contextos de observação em estudo. O envolvimento sofisticado em contexto de creche estava negativamente associado ao não-envolvimento nos dois contextos de observação (embora a magnitude da associação tenha sido forte para o não-envolvimento em contexto de creche e moderada para o não-envolvimento em situação diádica). As variáveis de não-envolvimento estavam positivamente correlacionadas entre si (embora a magnitude da associação fosse fraca) e negativamente correlacionadas com a idade cronológica das crianças (neste caso, as associações encontradas eram moderadas).

No que diz respeito ao sexo das crianças, verificámos a existência de apenas uma associação negativa fraca, embora estatisticamente significativa, com a dimensão de temperamento relacionada com a atenção.

Relativamente à dimensão de temperamento expressividade/adaptabilidade, verificámos uma associação positiva forte com o envolvimento sofisticado em contexto de creche, associações positivas moderadas com o envolvimento sofisticado em situação diádica e com a idade cronológica das crianças e uma associação negativa fraca com o não-envolvimento em contexto de creche. A expressividade/adaptabilidade encontrava-se ainda positivamente associada à atenção (associação forte) e ao empenhamento/vivacidade (associação moderada). No que diz respeito à dimensão de temperamento atenção, apurámos associações positivas fracas com o envolvimento sofisticado em situação diádica e com a idade cronológica das crianças, bem como associações positivas moderadas com o envolvimento sofisticado em

contexto de creche, com o controlo socioemocional e com o empenhamento/vivacidade. Para esta variável foi ainda encontrada uma associação negativa moderada com o não-envolvimento em contexto de creche. Relativamente ao controlo socioemocional, verificámos uma associação negativa fraca com o não-envolvimento em contexto de creche. Para a última dimensão de temperamento, o empenhamento/vivacidade, foram apuradas associações positivas fracas com o envolvimento sofisticado registado nos dois contextos de observação e uma associação positiva moderada com a idade cronológica da criança.

No que diz respeito à responsividade estimulante e afectuosa da mãe, verificámos a existência de associações positivas moderadas com o envolvimento sofisticado em situação diádica, com a idade cronológica da criança e com a educação materna. Encontrámos igualmente associações positivas fracas com o envolvimento sofisticado em contexto de creche, com a atenção e o controlo socioemocional da criança e com o rendimento mensal *per capita* do agregado familiar. Foram ainda encontradas associações negativas moderadas com o não-envolvimento em situação diádica e com a variável transformada (invertida) de qualidade do ambiente familiar (o que na prática corresponde a uma associação positiva com a qualidade do ambiente familiar) e associações negativas fracas com o não-envolvimento em contexto de creche.

No que se refere à educação materna, apurámos associações negativas fracas com o não-envolvimento em situação diádica e com o estado civil da mãe. Apurámos ainda associações negativas fortes com a variável invertida da qualidade do ambiente familiar e associações positivas fortes com o rendimento *per capita* do agregado familiar.

Para a variável dicotómica estado civil da mãe foram encontradas associações negativas moderadas com o envolvimento sofisticado em contexto de creche e com o rendimento mensal *per capita* e associações negativas fracas com a expressividade/adaptabilidade e com a idade da mãe. Foram ainda apuradas associações positivas com o não-envolvimento em contexto de creche (associação fraca) e com a variável invertida da qualidade do ambiente familiar (associação moderada).

No que diz respeito à idade da mãe, foi encontrada uma associação negativa fraca com o não-envolvimento em situação diádica e uma associação positiva fraca com o rendimento mensal *per capita*.

Resultados

Quadro 11: Intercorrelações Momento Produto de Pearson entre as variáveis em estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Características da Criança																
1. Env. sofisticado em situação diádica																
2. LOG env. sofisticado na creche	.71***															
3. √ Não-envolvimento na creche	-.38***	-.54***														
4. Não-envolvimento em situação diádica	-.40***	-.30**	.18*													
5. Idade cronológica (meses)	.80***	.78***	-.48***	-.39***												
6. Sexo (1 = feminino; 2 = masculino)	-.05	.01	.09	.03	-.00											
7. Expressividade / adaptabilidade	.39***	.50***	-.22*	-.05	.35***	-.09										
8. Atenção	.26**	.35***	-.36***	-.07	.29**	-.21*	.55***									
9. Controlo socioemocional	.15	.07	-.25**	-.04	.13	-.08	.02	.39***								
10. Empenhamento / vivacidade	.24**	.21*	-.17	-.11	.30**	.02	.42***	.35***	.16							
Características da Mãe e da Família																
11. Responsividade estimulante da mãe	.43***	.23*	-.23*	-.41***	.38**	-.12	.13	.22*	.26**	.06						
12. Educação materna (anos)	.07	.07	-.04	-.19*	.03	.02	.04	.11	.02	.01	.41***					
13. Estado civil da mãe	-.14	-.30**	.19*	.11	-.09	.02	-.20*	-.07	.05	-.04	-.12	-.26**				
14. Idade da mãe (anos)	.07	.13	-.12	-.25**	.11	-.01	-.01	.17	.07	.04	.12	.09	-.19*			
15. √ Qualidade ambiente familiar (Invert.)	-.24**	-.17	.20*	.30**	-.14	.17	-.09	-.13	-.06	.04	-.46***	-.62***	.31**	-.14		
16. √ Rendimento mensal <i>per capita</i>	.13	.22*	-.10	-.21*	.11	-.05	.12	.23*	.09	.07	.26**	.66***	-.42***	.22*	-.54***	
Características da creche																
17. Qualidade global (ITERS)	.11	.26**	-.40***	.01	.16	.00	.26**	.28**	-.02	.01	-.00	-.07	.06	.09	.05	-.02

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

No que se refere à variável transformada (invertida) qualidade do ambiente familiar, foi encontrada uma associação negativa fraca com o envolvimento sofisticado em situação diádica, uma associação negativa forte com o rendimento familiar *per capita*, uma associação positiva fraca com o não-envolvimento em contexto de creche e uma associação positiva moderada com o não-envolvimento em situação diádica.

Para a variável rendimento familiar *per capita* foram encontradas associações positivas fracas com o envolvimento sofisticado em contexto de creche e com a atenção das crianças. Encontrámos ainda uma associação negativa fraca com o não-envolvimento em situação diádica.

Embora o desenho desta investigação tenha uma estrutura de dados hierárquica, em que 4 crianças de cada sala partilharam os valores obtidos para a qualidade global das salas de creche (dando origem a observações não independentes), optámos por incluir a variável qualidade global da sala de creche na matriz de correlações. Embora, em rigor, esta opção possa ser questionável do ponto de vista metodológico, o objectivo foi ilustrar as correlações simples existentes entre as variáveis de nível 1 (relativas às crianças e respectivas famílias) e a variável de nível 2 (relativa ao contexto creche). Assim, no que diz respeito à qualidade global das salas de creche, a análise da matriz de correlações permitiu-nos verificar a existência de associações positivas fracas com o envolvimento sofisticado em contexto de creche, com a expressividade/adaptabilidade e com a atenção das crianças. Foi ainda verificada uma associação negativa moderada com o não-envolvimento em contexto de creche.

3. Resultados multivariados

3.1 *Variáveis que influenciam os comportamentos interactivos maternos*

No sentido de identificar as variáveis que influenciam os comportamentos interactivos maternos e testar as hipóteses de investigação previamente formuladas, recorremos a uma regressão múltipla hierárquica. O modelo de regressão hierárquica utilizado para determinar as variáveis que influenciavam a responsividade materna incluiu 3 grupos de variáveis: o primeiro bloco incluiu três características da mãe e uma característica do agregado familiar; o segundo bloco de variáveis incluiu seis características da criança e o terceiro bloco incluiu apenas uma variável relativa à qualidade do ambiente familiar. A variável invertida qualidade do ambiente familiar foi inserida num bloco separado e ulterior, uma vez que integra dimensões de interacção mãe-criança. Esta análise de regressão, cujos resultados são apresentados no Quadro 12, foi efectuada com recurso ao SPSS. O Quadro 12 inclui resultados relativos à magnitude dos efeitos encontrados para cada bloco e aos coeficientes de estrutura apurados para cada variável preditora.

R^2 foi estatisticamente diferente de zero no final de cada passo ou bloco. Após o Bloco 3, com todas as variáveis preditoras na equação, $R = .64$, $F(11, 106) = 6.78$, $p < .000$. O Bloco 1 demonstrou efectuar uma contribuição estatisticamente significativa para a responsividade materna. No entanto, neste grupo de variáveis, apenas a educação da mãe influenciava de uma forma estatisticamente significativa a responsividade materna. O coeficiente da magnitude do efeito para este bloco indicou a existência de um efeito médio ou moderado. A interpretação dos valores β e dos coeficientes de estrutura foi convergente: neste bloco de variáveis, a educação materna constituiu o melhor preditor da responsividade materna.

O Bloco 2 contribuiu de forma estatisticamente significativa para a responsividade estimulante e afectuosa das mães. A inclusão das características das crianças resultou num incremento significativo nos valores de R^2 , dando origem a um modelo que demonstrou um efeito de magnitude moderada na responsividade materna. No entanto, apenas duas características das crianças influenciavam a responsividade materna de uma forma estatisticamente significativa: a idade cronológica das crianças e o seu controlo socioemocional. Também neste segundo bloco de variáveis, a interpretação dos valores β e dos coeficientes de estrutura foi

convergente: os melhores preditores da responsividade materna foram, e por esta ordem, a educação materna, a idade cronológica das crianças e o controlo socioemocional (embora os coeficientes de estrutura tenham indicado a mesma magnitude para a relação entre rendimento mensal *per capita* e responsividade materna e controlo socioemocional da criança e responsividade materna).

Quadro 12: Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam a responsividade materna (N = 118)

Variável	B	SE B	β	f^2	r_s
Passo 1			$R^2 = .17^{***}$.21		
Idade da mãe	0.01	0.01	.09		.28
Estado civil da mãe	-0.02	0.14	-.01		-.30
Educação da mãe	0.05	0.02	.42 ^{***}		.98
Rendimento mensal <i>per capita</i>	-0.01	0.03	-.04		.63
Passo 2			$\Delta R^2 = .20^{***}$.33		
Idade da mãe	0.01	0.01	.05		.19
Estado civil da mãe	-0.03	0.13	-.02		-.20
Educação da mãe	0.06	0.01	.47 ^{***}		.66
Rendimento mensal <i>per capita</i>	-0.03	0.03	-.13		.43
Sexo da criança	-0.12	0.09	-.11		-.19
Idade cronológica da criança	0.03	0.01	.37 ^{***}		.63
Expressividade/adaptabilidade	0.01	0.07	.02		.21
Atenção	-0.00	0.06	-.00		.36
Controlo socioemocional	0.14	0.05	.23 [*]		.43
Empenhamento/vivacidade	-0.07	0.06	-.09		.09
Passo 3			$\Delta R^2 = .04^*$.35		
Idade da mãe	0.00	0.01	.04		.18
Estado civil da mãe	0.01	0.13	.01		-.19
Educação da mãe	0.04	0.01	.35 ^{**}		.63
Rendimento mensal <i>per capita</i>	-0.04	0.03	-.17		.41
Sexo da criança	-0.07	0.09	-.07		-.18
Idade cronológica da criança	0.03	0.01	.34 ^{***}		.60
Expressividade/adaptabilidade	0.00	0.07	.01		.20
Atenção	0.00	0.06	.01		.34
Controlo socioemocional	0.13	0.05	.21 [*]		.41
Empenhamento/vivacidade	-0.05	0.06	-.06		.09
Qualidade do ambiente familiar (inv.)	-0.13	0.05	-.26 [*]		-.72

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

O Bloco 3 também demonstrou efectuar uma contribuição estatisticamente significativa para a variável resultado responsividade materna. A inclusão da variável invertida qualidade do ambiente familiar resultou num modelo global que demonstrou exercer um efeito de grande magnitude na responsividade materna. A contribuição individual da variável invertida qualidade do ambiente familiar revelou-se estatisticamente significativa. A interpretação dos coeficientes de estrutura indicou que, no modelo global, o melhor preditor isolado da responsividade materna era a qualidade do ambiente familiar, seguido da educação materna e da idade cronológica das crianças.

Os resultados da regressão múltipla hierárquica indicaram que mães com mais anos de educação formal, com filhos mais velhos e de temperamento mais controlado (do ponto de vista da exibição de comportamentos motores e emocionais inadequados) e provenientes de agregados familiares com melhor ambiente global, revelaram níveis superiores de responsividade estimulante e afectuosa no decurso de situações diádicas de jogo com os seus filhos.

3.2 Variáveis que influenciam o envolvimento das crianças

No sentido de determinar a influência dos comportamentos interactivos maternos no envolvimento das crianças, procedemos a análises de tipo linear hierárquico (no caso do envolvimento sofisticado nos dois contextos de observação e no caso do não-envolvimento em contexto de creche) e a análises de tipo não linear (no caso do não-envolvimento em situação diádica mãe-criança). Para cada variável resultado, foi utilizado um modelo que testava se a responsividade materna estava associada, de uma forma estatisticamente significativa, aos resultados de envolvimento das crianças, após controlar os efeitos da qualidade da sala de creche, do rendimento *per capita* do agregado familiar, da educação materna, do estado civil da mãe, da idade cronológica da criança, de quatro características de temperamento das crianças e, finalmente, da interacção entre responsividade materna e qualidade da sala de creche. Todas as variáveis foram centradas na média global, excepto o estado civil materno, variável dicotómica que foi mantida na métrica original.

No caso das análises de tipo linear hierárquico, foi previamente testado um modelo incondicional (i.e., sem a inclusão de qualquer variável preditora), no sentido de apurar os valores necessários ao cálculo da proporção de variância explicada pelos modelos finais e ainda com o objectivo de determinar a existência de variância entre unidades de nível 2 (i.e., salas de creche).

3.2.1 Variáveis que influenciam o envolvimento das crianças em contexto de creche

O Quadro 13 apresenta um sumário dos componentes de variância obtidos no modelo incondicional e no modelo final testado para cada uma das duas variáveis de envolvimento em contexto de creche. Estes valores serviram de base ao cálculo da proporção de variância explicada pelos modelos testados no programa estatístico HLM.

Resultados

Quadro 13: Componentes de variância dos resultados do envolvimento das crianças em contexto de creche

	LOG Sofisticado	√ Não-envolvimento
Modelo incondicional		
Nível 1 (nível individual)	0.06	0.50
Nível 2 (nível organizacional)	0.12	0.41
Modelo final		
Nível 1 (nível individual)	0.03	0.42
Nível 2 (nível organizacional)	0.01	0.09

O Quadro 14 apresenta os resultados obtidos nos modelos finais testados para o envolvimento sofisticado e para o não-envolvimento observado em contexto de creche. Os resultados indicaram que o estado civil da mãe, a idade cronológica da criança e a expressividade verbal e emocional/adaptabilidade da criança estavam associados, de uma forma estatisticamente significativa, às percentagens de envolvimento sofisticado em contexto de creche. De acordo com os valores obtidos, (1) crianças cujas mães eram casadas passavam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados em contexto de creche e (2) crianças mais velhas e mais expressivas, em termos verbais e emocionais, evidenciavam percentagens superiores de tempo despendido em envolvimento sofisticado. O cálculo de coeficientes da magnitude do efeito permitiu apurar um efeito considerável da idade cronológica da criança e um efeito pequeno da expressividade verbal e emocional da criança e do estado civil da mãe. A responsividade materna e as restantes variáveis de controlo não estavam associadas às percentagens de tempo despendido em envolvimento sofisticado em contexto de creche.

Com base nos valores apresentados no Quadro 13 e nas fórmulas sugeridas por Snijders e Bosker (1999), foi possível verificar que as variáveis incluídas no modelo final testado para o envolvimento sofisticado em contexto de creche, explicavam 78% da variância verificada na percentagem de tempo despendido em comportamentos sofisticados em contexto de creche. As variáveis incluídas neste modelo explicavam ainda 13% da variância verificada entre salas de creche.

Quadro 14: Sumário dos resultados do modelo linear hierárquico para as variáveis que influenciam o envolvimento das crianças em contexto de creche

	LOG Sofisticado			√ Não-envolvimento		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>ME¹</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>ME¹</i>
<i>Intercept</i>	1.04***	0.06		2.68***	0.25	
Qualidade creche	0.11	0.08	0.12	-0.80**	0.20	-0.38
Responsividade materna	-0.07	0.04	-0.09	-0.03	0.16	-0.02
√ Rendimento <i>per capita</i> do agregado	0.01	0.01	0.06	0.04	0.04	0.11
Educação materna	0.00	0.01	0	-0.00	0.02	0
Estado civil da mãe	-0.19***	0.04	-0.44	0.55**	0.17	0.57
Idade cronológica da criança	0.04***	0.00	0.66	-0.05***	0.01	-0.37
Expressividade / adaptabilidade da criança	0.13***	0.03	0.26	0.16	0.11	0.15
Atenção da criança	-0.00	0.03	0	-0.13	0.08	-0.14
Controlo socioemocional da criança	0.01	0.02	0.02	-0.15*	0.07	-0.15
Empenhamento / vivacidade da criança	-0.06	0.04	-0.11	-0.10	0.09	-0.08
Responsividade materna X Qualidade creche	-0.16	0.10		0.14	0.26	
Qualidade creche alta			-0.19			0.02
Qualidade creche baixa			0.003			-0.06

¹ Magnitude do efeito.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Os resultados apurados para o não-envolvimento da criança em contexto de creche indicaram que a qualidade da sala de creche estava negativamente associada às percentagens de tempo despendido em comportamentos indesejados. O cálculo do coeficiente de magnitude do efeito obtido para esta associação estatisticamente significativa revelou a existência de um efeito moderado. O estado civil da mãe também demonstrou uma associação estatisticamente significativa com o não-envolvimento em contexto de creche. A magnitude do efeito do estado civil da mãe neste resultado comportamental da criança foi moderada.

A percentagem de tempo despendido em comportamentos de não-envolvimento em contexto de creche estava ainda associada, de forma estatisticamente significativa, a duas características da criança: a idade cronológica e o controlo socioemocional. A idade cronológica demonstrou exercer um efeito negativo moderado no não-envolvimento em contexto de creche e o controlo socioemocional, entendido como ausência de comportamentos motores e emocionais inadequados, revelou um efeito negativo de fraca magnitude neste resultado. A responsividade materna e as restantes variáveis de controlo não estavam associadas às percentagens de tempo despendido em comportamentos de não-envolvimento em contexto de creche. Resumindo os

Resultados

resultados obtidos para o não-envolvimento em contexto de creche, verificámos que crianças mais novas, com menor controlo socioemocional, cujas mães não eram casadas e que frequentavam creches de qualidade inferior, passavam mais tempo não envolvidas em contexto de creche.

As variáveis incluídas neste modelo explicavam 44% da variância verificada na percentagem de tempo despendido em comportamentos de não-envolvimento em contexto de creche. As variáveis incluídas no modelo final explicavam ainda 36% da variância verificada entre salas de creche.

3.2.2 Variáveis que influenciam o envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança

O Quadro 15 apresenta o sumário dos componentes de variância obtidos no modelo incondicional e no modelo final testado para o envolvimento sofisticado em situação diádica mãe-criança.

Quadro 15: Componentes de variância dos resultados do envolvimento sofisticado em situação diádica mãe-criança

Componentes de Variância (Sofisticado)	
Modelo incondicional	
Nível 1 (nível individual)	143.12
Nível 2 (nível organizacional)	213.86
Modelo final	
Nível 1 (nível individual)	98.42
Nível 2 (nível organizacional)	13.51

Os resultados do modelo final obtido para o envolvimento sofisticado observado em situação diádica mãe-criança são apresentados no Quadro 16. A análise dos resultados permitiu verificar a existência de uma associação positiva, estatisticamente significativa, entre responsividade materna e percentagem de tempo despendido em comportamentos sofisticados no decurso de situações diádicas de jogo. A magnitude desta associação revelou-se, contudo,

pequena. A percentagem de tempo despendido em comportamentos sofisticados no decurso de situações diádicas mãe-criança estava ainda associada, de forma estatisticamente significativa, a duas características da criança: a idade cronológica e a expressividade verbal e emocional. A idade cronológica da criança demonstrou um efeito positivo de grande magnitude no envolvimento sofisticado em situação diádica, enquanto a expressividade verbal e emocional e a adaptabilidade social das crianças demonstrou exercer um efeito positivo pequeno neste resultado. As restantes variáveis de controlo não estavam associadas às percentagens de tempo despendido em comportamentos sofisticados em situação diádica mãe-criança. Assim, crianças mais velhas, de temperamento mais expressivo (do ponto de vista verbal e emocional) e cujas mães eram mais responsivas, estimulantes e afectuosas passavam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados no decurso de situações diádicas mãe-criança.

Quadro 16: Sumário dos resultados do modelo linear hierárquico para as variáveis que influenciam o envolvimento sofisticado em situação diádica

	Envolvimento sofisticado		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>ME</i> ¹
<i>Intercept</i>	39.84***	2.88	
Qualidade creche	-1.62	2.66	-0.04
Responsividade materna	3.82*	1.59	0.12
√ Rendimento <i>per capita</i> do agregado	-0.20	0.53	-0.03
Educação materna	0.08	0.31	0.02
Estado civil da mãe	-1.88	2.09	-0.10
Idade cronológica da criança	1.86***	0.20	0.69
Expressividade / adaptabilidade da criança	4.57**	1.39	0.21
Atenção da criança	-1.19	1.36	-0.07
Controlo socioemocional da criança	1.25	0.77	0.06
Empenhamento / vivacidade da criança	-1.32	1.30	-0.06
Responsividade materna X Qualidade creche	-5.04	2.78	
Qualidade creche alta			0.05
Qualidade creche baixa			0.19

¹ Magnitude do efeito.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Resultados

As variáveis incluídas no modelo final testado para o envolvimento sofisticado em situação diádica permitiram explicar 69% da variância verificada na percentagem de tempo despendido em comportamentos sofisticados em situação diádica mãe-criança. As variáveis incluídas neste modelo explicavam ainda 15% da variância verificada entre salas de creche.

No que diz respeito à variável não-envolvimento em situação diádica, variável dicotómica que assumiu valores de 0 e 1, foi necessário utilizar uma análise não linear, ou seja, um modelo HGLM (Modelo Linear Hierárquico Generalizado), de tipo Bernoulli. Como se pode verificar no Quadro 17, os resultados indicaram que a percentagem de tempo despendido em comportamentos de não-envolvimento em situação diádica mãe-criança se encontrava negativamente associada, de forma estatisticamente significativa, à responsividade materna e à idade cronológica da criança. Crianças mais velhas e cujas mães eram mais responsivas, estimulantes e afectuosas despendiam menos tempo não envolvidas em situação diádica mãe-criança.

Quadro 17: Sumário dos resultados do modelo não linear hierárquico para as variáveis que influenciam o não-envolvimento em situação diádica

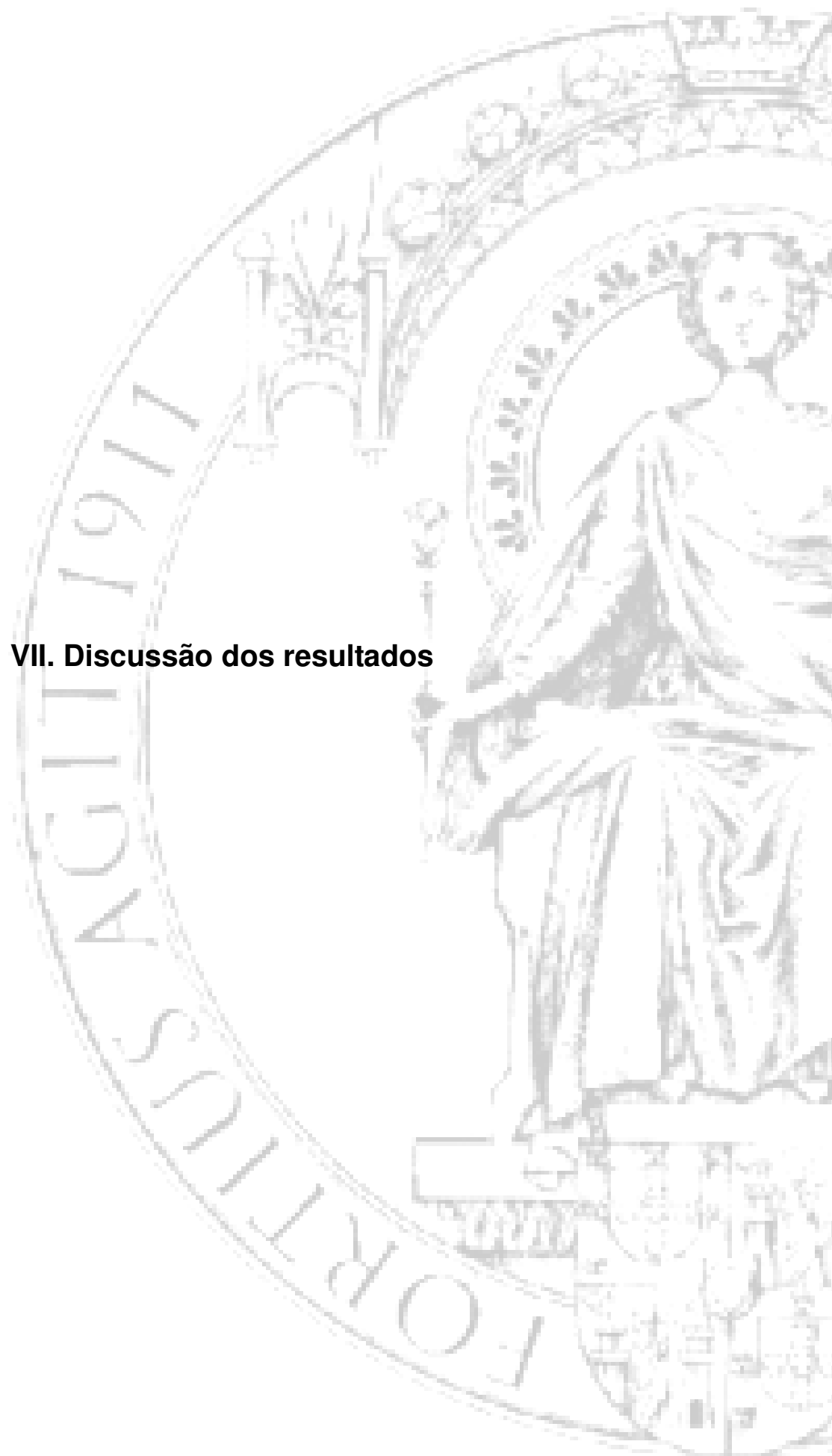
	Não-envolvimento		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Prob</i> ¹
<i>Intercept</i>	0.01	0.91	
Qualidade creche	0.14	0.44	1.06
Responsividade materna	-1.49**	0.47	0.42
√ Rendimento <i>per capita</i> do agregado	-0.17	0.09	0.64
Educação materna	-0.00	0.07	1.01
Estado civil da mãe	-0.01	0.75	0.99
Idade cronológica da criança	-0.12***	0.04	0.43
Expressividade / adaptabilidade da criança	0.33	0.28	1.33
Atenção da criança	0.11	0.26	1.12
Controlo socioemocional da criança	0.19	0.18	1.20
Empenhamento / vivacidade da criança	-0.27	0.27	0.81
Responsividade materna X Qualidade creche	-0.02	0.88	

¹ Rácio de probabilidades

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

O cálculo do rácio de probabilidades [obtido com base na fórmula: probabilidade = $e^{(B * DP)}$], para cada variável incluída no modelo, fornece um índice da magnitude dos efeitos encontrados para cada variável preditora. Assim, mantendo-se as restantes condições, um aumento de um desvio-padrão na responsividade materna diminui a probabilidade de ocorrência de comportamentos de não-envolvimento em situação diádica em 2.38 (1/0.42). Do mesmo modo, um aumento de um desvio-padrão na idade cronológica da criança (expressa em meses), diminui em 2.33 (1/0.43) a probabilidade de ocorrência de comportamentos de não-envolvimento em situação diádica mãe-criança.

VII. Discussão dos resultados



Os resultados obtidos neste estudo devem ser discutidos à luz (1) dos modelos conceptuais de referência, (2) dos resultados de investigações prévias e (3) das limitações decorrentes do desenho de investigação adoptado e subsequentes opções metodológicas. Adoptando esta grelha de análise, a discussão dos resultados foi organizada de acordo com a sequência adoptada para a sua apresentação, procurando ainda respeitar a sequência dos objectivos de trabalho e hipóteses de investigação previamente formulados.

1. Caracterização dos comportamentos interactivos maternos

Os resultados descritivos médios obtidos para os 18 comportamentos interactivos maternos avaliados no decorrer deste estudo permitem traçar um perfil interactivo misto, simultaneamente caracterizado por directividade, responsividade estimulante e afecto positivo. Este conjunto de resultados apoia uma conceptualização multidimensional dos comportamentos interactivos maternos, bem como a não ortogonalidade das dimensões interactivas responsividade e directividade (McWilliam et al., 2003), e directividade e afecto (Ispe et al., 2004). Efectivamente, embora tenham sido encontradas associações negativas (não relatadas neste estudo para efeitos de simplificação) entre o item redireccionar (o item mais directamente associado à dimensão interactiva directividade) e itens relativos a comportamentos considerados responsivos e a dimensões de afecto, foi possível verificar a existência de um número considerável de mães que apresentava simultaneamente níveis elevados de directividade e responsividade estimulante (por exemplo, 47.5% das mães participantes tinham resultados superiores a 4 nos itens redireccionar, elaborar e desencadear) e de directividade e afecto (por exemplo, 43.33% das mães tinham resultados superiores a 4 nos itens redireccionar, expressão positiva e tom).

Apesar deste perfil interactivo multidimensional, e devido a imperativos metodológicos associados à necessidade de assegurar a consistência interna das variáveis a utilizar em análises subsequentes, a variável compósita obtida no decorrer do processo de redução dos dados disponíveis para os comportamentos interactivos maternos traduz uma conceptualização simplificada das dimensões interactivas características das mães participantes, integrando componentes de responsividade estimulante e afectuosa. Os resultados descritivos obtidos para

esta dimensão interactiva compósita sugerem que, em média, as mães participantes neste estudo se mostravam responsivas, estimulantes e afectuosas com uma frequência considerável.

Tendo em conta o panorama nacional da investigação sobre esta temática, caracterizada pela escassez de estudos de caracterização dos comportamentos interactivos maternos em populações normativas, o perfil interactivo das mães participantes neste estudo poderá constituir um recurso útil para outros investigadores, através da provisão de valores de referência.

Um contributo adicional deste estudo, no que diz respeito aos dados obtidos sobre os comportamentos interactivos maternos, prende-se com a introdução de um novo instrumento de avaliação dos comportamentos interactivos maternos. Permitindo a obtenção de dados caracterizados por índices satisfatórios de validade convergente, a EAEE centra-se claramente nos contributos da mãe para os processos proximais estabelecidos com a criança em desenvolvimento. No entanto, dado que a definição e operacionalização dos comportamentos interactivos maternos que integram a EAEE é efectuada em função do envolvimento, interesses e nível de desenvolvimento da criança, não podemos deixar de valorizar a componente diádica da descrição que este instrumento fornece acerca dos processos proximais próprios da relação diádica mãe-criança. Assim, embora a dimensão interactiva analisada neste estudo represente comportamentos individuais da mãe, traduz, de alguma forma, características funcionais da díade (McCollum & Hemmeter, 1997).

2. Envolvimento da criança em contexto de creche e no contexto de jogo diádico mãe-criança

Os resultados relativos aos níveis de envolvimento das crianças, isto é, à forma como as crianças despendem o seu tempo, sugerem a existência de dois perfis comportamentais diferenciados em função do contexto de actividade. Comparações entre o tempo despendido nos diferentes níveis de envolvimento em contexto de creche e no decurso de situações diádicas mãe-criança indicam que no decurso de situações diádicas, as crianças passam significativamente mais tempo envolvidas (1) em comportamentos sofisticados relacionados com jogo simbólico, utilização de linguagem compreensível e manipulação de objectos de uma forma criativa e intencional; e (2) em comportamentos diferenciados de interacção activa e convencional. Em paralelo, no decurso de situações diádicas, as crianças passam significativamente menos tempo envolvidas em comportamentos passivos ou de nível inferior (i.e., atenção focalizada ou ocasional e comportamentos repetitivos) e comportamentos de não-envolvimento. Estes resultados sugerem que o jogo diádico mãe-criança constitui um contexto favorável à ocorrência de comportamentos sofisticados e à diminuição da ocorrência de comportamentos menos elaborados ou inadequados, confirmando as hipóteses de investigação n.º 1 e n.º 2.

Resultados recentemente disponíveis, decorrentes da observação destas mesmas crianças em contexto de jardim-de-infância (no decurso do trabalho desenvolvido pelo *Projecto Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança*), 2 anos após a recolha dos dados aqui apresentados, permitem a realização de comparações relevantes para esta discussão (ver Pinto, Nunes, Cruz, & Aguiar, 2006). Assim, comparações (de nível descritivo) entre o perfil de envolvimento das crianças em contexto de creche e o ulterior perfil de envolvimento das crianças em contexto de jardim-de-infância indicam uma evolução global no sentido de mais tempo despendido em comportamentos mais sofisticados do ponto de vista do desenvolvimento e de menos tempo despendido em comportamentos passivos (i.e., de atenção), repetitivos ou inadequados. No entanto, comparações (de carácter descritivo) entre os níveis de envolvimento das crianças em contexto de jogo diádico mãe-criança (entre os 14 e os 49 meses) e os níveis de envolvimento da criança em contexto de jardim-de-infância (entre os 54 e os 84 meses), revelam que o perfil de envolvimento em contexto pré-escolar, após um período superior a 2 anos, se caracterizava por menos tempo despendido em comportamentos sofisticados de

persistência, jogo simbólico e construção, bem como menos tempo despendido em interacção activa convencional. Estes resultados reforçam claramente a importância do jogo diádico mãe-criança como contexto favorável à promoção da qualidade do envolvimento da criança.

Naturalmente, as salas de creche (e jardim-de-infância) e o jogo diádico mãe-criança não constituem contextos de vida directamente comparáveis, dadas as diferenças estruturais e processais que os distinguem. No entanto, estes resultados parecem sugerir que as crianças têm um potencial de envolvimento, captado (pelo menos parcialmente) no decurso do jogo diádico com a mãe, que não é concretizado ou adequadamente promovido nas salas de creche. Esta reflexão assume particular pertinência no contexto dos resultados obtidos em relação à qualidade das salas de creche frequentadas pelas crianças participantes neste estudo. Efectivamente, a maioria destas crianças frequentava salas de creche de baixa qualidade, que, em média, não cumpriam os requisitos básicos de saúde e segurança, não forneciam os materiais necessários para responder às necessidades de desenvolvimento das crianças e que se caracterizavam por limitações ao nível da individualização das interacções (Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002). Note-se que resultados recentes, obtidos com base numa amostra representativa e substancialmente mais alargada de instituições com creche do distrito do Porto (composta por 160 salas de creche), confirmam a baixa qualidade média destes contextos de educação e cuidados (Barros, Aguiar, & Bairrão, 2006).

Tendo em conta os resultados relativos ao perfil de envolvimento das crianças em contexto de creche e à baixa qualidade deste contexto de vida, não podemos deixar de questionar se o perfil de envolvimento das crianças em contexto de creche se aproximaria do perfil de envolvimento observado no decurso de situações diádicas mãe-criança se as salas fossem de elevada qualidade, proporcionando materiais e actividades adequados ao desenvolvimento, bem como interacções afectuosas, apoiantes e, acima de tudo, individualizadas. Recorde-se que estudos prévios estabeleceram já uma associação entre a qualidade dos contextos pré-escolares e o envolvimento individual da criança (e.g., Raspa et al., 2001).

Os potenciais efeitos positivos da frequência de contextos pré-escolares de elevada qualidade nos resultados de desenvolvimento das crianças estão bem documentados (e.g., NICHD Early Child Care Research Network, 2005), fundamentando a promoção da qualidade em contexto de creche como uma prioridade social e educativa. Este facto não é alheio ao

organismo que, em Portugal, tutela as creches – o Instituto da Segurança Social – conforme atesta a recente distribuição de documentos que propõem um Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche, bem como um Manual de Processos-chave (Instituto da Segurança Social, 2005a, 2005b), junto das instituições que proporcionam cuidados a crianças com menos de 3 anos de idade.

Embora particularmente salientes no contexto português (dada a aparente inexistência de creches de elevada qualidade), as preocupações sobre a qualidade dos contextos de educação e cuidados destinados a crianças com menos de 3 anos de idade são sentidas noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos da América. Por exemplo, neste país, e de acordo com os dados do *Cost, Quality and Child Outcomes Study* (1995), apenas 8% das salas destinadas a crianças com menos de 3 anos de idade apresentavam uma qualidade elevada, susceptível de promover a saúde, bem como o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, enquanto 40% apresentavam uma qualidade baixa ou inadequada, considerada eventualmente perigosa para a saúde e segurança das crianças e prejudicial ao seu desenvolvimento cognitivo e social. Naturalmente, não podemos deixar de salientar o facto de que a percentagem de salas de creche de baixa qualidade observada no presente estudo é duas vezes superior à percentagem relatada pela equipa americana do *Cost, Quality and Child Outcomes Study*. Dados mais recentes sobre a qualidade dos programas destinados a crianças com menos de 3 anos de idade, nos Estados Unidos da América, revelaram que apenas 9% das crianças recebiam serviços de excelente qualidade e 29.6% recebiam serviços de qualidade adequada, enquanto 53.2% das crianças recebiam serviços característicos de uma qualidade medíocre e 8.1% das crianças recebiam serviços de qualidade muito pobre (NICHD Early Child Care Research Network, 2000, 2005).

Dado que a frequência de contextos pré-escolares tem sido considerada fisiologicamente *stressante* para a maioria dos bebés e crianças com menos de 3 anos de idade (Ahnert, Gunnar, Lamb, & Barthel, 2004), é plausível que a frequência de contextos de baixa qualidade potencie os efeitos fisiológicos de *stress*, podendo explicar (pelo menos parcialmente) a menor sofisticação do envolvimento da criança em contexto de creche.

Outros investigadores têm encontrado efeitos diferenciais do contexto de actividade no nível de jogo das crianças, um constructo paralelo ao conceito de envolvimento de crianças em idade pré-escolar. Por exemplo, Fiese (1990) verificou que as crianças despendiam maiores

percentagens de tempo em jogo simbólico e menores percentagens de tempo em jogo exploratório durante o jogo diádico mãe-criança do que durante situações de jogo solitário. Estes resultados foram posteriormente replicados por Cielinski et al. (1995) e Bornstein, Haynes, O'Reilly e Painter (1996), sugerindo que a interacção social influencia positivamente a complexidade do jogo simbólico (Fiese, 1990) e que dispor de um parceiro social sofisticado durante o jogo aumenta o envolvimento sustentado e o jogo simbólico de crianças com Síndrome de Down e de crianças com desenvolvimento típico (Cielinski et al., 1995). Mahoney e Wheeden (1999) verificaram que, apesar de se envolverem em actividades adequadas do ponto de vista do desenvolvimento no decurso de situações de jogo solitário, as crianças com incapacidades demonstravam mais comportamentos significativos e potencialmente críticos para o seu desenvolvimento (i.e., persistência, atenção e envolvimento) quando interagem com o educador (quer no decurso de situações de jogo livre, quer no decurso de actividades estruturadas). Em Portugal, Moreira (2006) constatou a existência de diferenças nas competências interactivas demonstradas por crianças com desenvolvimento típico em contexto de jogo solitário e em contexto de jogo diádico (com a mãe e com um adulto facilitador). Mais especificamente, as crianças tendiam a exibir mais competências codificadas e simbólicas e menos competências funcionais em contexto de jogo diádico. Os resultados obtidos por Moreira sugerem ainda a existência de efeitos diferenciais relacionados com o parceiro de jogo: assim, a interacção com a mãe parecia revelar efeitos mais positivos na competência interactiva da criança do que a interacção com um adulto desconhecido com funções de facilitação do jogo da criança. Note-se, contudo, que o desenho desta investigação não permite excluir efeitos de eventuais processos de treino e/ou aprendizagem associados à progressiva experiência com os materiais disponibilizados pela investigadora e à familiarização com a situação no seu todo (o jogo diádico com o adulto facilitador correspondia a uma segunda fase do período de observação, enquanto o jogo diádico com a mãe constituía a quarta e última fase da sequência de contextos de jogo). Apesar das limitações metodológicas referidas, este efeito encontra algum paralelo nos resultados obtidos por Leal (2003), segundo os quais se verifica uma maior densidade de intervenções de iniciativa da criança quando esta interage com a mãe do que quando interage com a educadora.

Este conjunto de resultados sugere que as crianças evidenciam um desempenho acima das suas capacidades individuais espontâneas quando apoiadas por um parceiro experiente, disponível e significativo, ilustrando o conceito de zona de desenvolvimento próximo, definido

como a diferença entre o nível actual de desenvolvimento da criança, patente no que a criança consegue realizar de uma forma independente, e o seu nível potencial de desenvolvimento, determinado com base no que a criança consegue fazer sob a orientação de um adulto (Vygotsky, 1978).

Os resultados obtidos no presente estudo revelam, deste modo, a importância do jogo diádico como um contexto interpessoal no qual a criança tem oportunidade para praticar elementos críticos da interacção e comunicação social (Užgiris & Raeff, 1995), bem como a utilização dos recursos presentes no ambiente. Efectivamente, a disponibilidade e facilitação de um adulto significativo que conhece bem a criança parece ajudar a criança a tornar-se mais sofisticada no seu jogo (Užgiris & Raeff, 1995).

Tendo em conta que o contexto de creche constitui um contexto de educação e cuidados destinado a grupos de crianças e que os educadores têm necessariamente que dividir a sua atenção entre múltiplas crianças e, por vezes, entre um conjunto de tarefas concorrentes, podemos supor que as oportunidades de jogo diádico com parceiros de interacção consideravelmente mais experientes nem sempre serão a regra neste contexto. Neste domínio, destacamos os resultados obtidos por Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005), segundo os quais as interacções diádicas adulto-criança constituem apenas 31% do total de comportamentos interactivos observados nos educadores, sendo que a maioria destas interacções diádicas ocorrem no contexto de actividades de jogo livre. Estes dados parecem sugerir a necessidade de assegurar a existência de rácios adulto-criança adequados e de implementar estratégias adequadas de gestão das actividades do grupo de crianças, de organização dos educadores presentes na sala e de atribuição das suas responsabilidades (Casey & McWilliam, 2005), no sentido de promover a ocorrência de situações de jogo diádico educador-criança.

No que diz respeito às associações entre o tempo despendido em cada nível de envolvimento nos dois contextos de observação, os resultados indicam a existência de alguma consistência no comportamento das crianças nos dois contextos em estudo, particularmente no que diz respeito ao envolvimento codificado e, consequentemente, ao envolvimento sofisticado. Efectivamente, as crianças que despendem mais tempo em comportamentos sofisticados durante o jogo diádico mãe-criança são também as que despendem mais tempo em comportamentos sofisticados em contexto de creche (apesar das diferenças quantitativas previamente referidas). Note-se que também Mahoney e Wheeden (1999) apuraram alguma

continuidade entre o nível de envolvimento das crianças enquanto brincavam sozinhas e o seu nível de envolvimento enquanto interagiam com os seus educadores.

3. Factores que influenciam os comportamentos interactivos maternos

Os resultados multivariados obtidos indicam que a responsividade materna é influenciada por características da mãe (i.e., os anos de educação formal), por características da criança (i.e., a idade cronológica e uma dimensão de temperamento relacionada com a exibição de comportamentos motores e emocionais adequados) e por características da família (i.e., a qualidade global do ambiente familiar), confirmando parcialmente as hipóteses de investigação n.º 3 e n.º 4. No seu conjunto, o modelo testado explicava cerca de 41% da variância verificada na responsividade estimulante e afectuosa das mães participantes, revelando um efeito global importante, de magnitude comparável aos efeitos encontrados por Huston e Rosenkrantz Aronson (2005).

Assim, de acordo com os resultados obtidos, a educação materna exerce um efeito positivo moderado na responsividade interactiva: neste conjunto de participantes, as mães com mais anos de educação revelavam níveis superiores de responsividade estimulante e afectuosa no decurso de situações de jogo diádico com os seus filhos. Note-se que os resultados descritivos de um outro estudo, baseado em procedimentos de análise distintos dos dados disponíveis para este conjunto de participantes, revelam uma tendência convergente, sugerindo que mães com menos anos de educação formal adoptam predominantemente padrões interactivos caracterizados por maior controlo interactivo e menor afecto (Aguiar et al., 2005).

Estes resultados replicam dados obtidos em investigações internacionais (e.g., NICHD Early Child Care Research Network, 1999a; Pelchat, Bisson, Bois, & Saucier, 2003; Richman, Miller, & LeVine, 1992) e nacionais. No contexto nacional, e não esquecendo os resultados obtidos por Novais e Sá Lemos (2003), referidos no decurso da revisão de literatura sobre os factores que influenciam os comportamentos interactivos maternos, outros investigadores têm encontrado associações entre a educação materna e a qualidade dos comportamentos interactivos maternos. Por exemplo, Leal (2003) verificou que mães com um elevado nível de escolaridade revelavam menor densidade de distanciamentos de nível baixo e maior densidade

de distanciamentos de nível médio e elevado, enquanto mães com um baixo nível de escolaridade revelavam o padrão inverso. [Conforme aqui utilizado, o constructo de distanciamento diz respeito a exigências cognitivas de separação psicológica do tempo e espaço imediatos, no sentido da promoção da competência representacional (Sigel, 2002).] De acordo com estes resultados, as mães de níveis educativos mais elevados manifestavam uma densidade de comportamentos interactivos de desafio cognitivo significativamente superior às mães de nível educativo baixo. Do mesmo modo, Leal encontrou uma preponderância de mães de baixo nível de escolaridade num grupo de participantes caracterizado por interacções de elaboração reduzida, bem como uma preponderância de mães de elevado nível de escolaridade em grupos de participantes caracterizados por uma interacção elaborada. Embora devam ser interpretados com precaução, devido ao reduzido tamanho da amostra e metodologia utilizada, os resultados obtidos por Almeida (1996) sugerem, igualmente, que o nível de escolaridade da mãe influencia o seu comportamento interactivo diádico. Assim, mães com elevados níveis de escolaridade encorajavam os seus filhos a distanciarem-se do concreto imediato (utilizando um maior número de distanciamentos de nível médio e elevado), apoiavam a criança e tendiam a encarar uma tarefa de leitura conjunta como um processo. Por seu turno, mães com baixos níveis de escolaridade pareciam interagir a um nível descritivo (utilizando mais distanciamentos de nível baixo), dando menos apoio à criança e parecendo entender uma tarefa de leitura conjunta como um produto.

Procurando explicar a associação entre educação e qualidade dos comportamentos interactivos maternos, Novais e Sá Lemos (2003) consideram que o nível de escolaridade reflecte diferentes graus de conhecimento e ideias qualitativamente diferentes acerca da criança e do seu desenvolvimento. Por sua vez, Pelchat et al. (2003) sugerem que os efeitos da educação formal sobre a sensibilidade materna podem ter duas explicações possíveis (não mutuamente exclusivas): (1) valores e atitudes decorrentes de uma experiência de socialização específica e (2) recursos adicionais para lidar com os desafios inerentes à educação de uma criança.

A associação moderada entre educação e responsividade interactiva sugere a necessidade de um investimento social na promoção dos níveis de educação formal, revelando-se particularmente pertinente no contexto dos resultados divulgados pela OCDE, segundo os quais, em 2001, 80% da população activa portuguesa (i.e., os adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos de idade) não tinha completado o ensino secundário

(em contraste com uma média de 34 % nos países da OCDE), 11% tinha frequentado o ensino secundário (em contraste com uma média de 43% nos países da OCDE) e apenas 9% tinha atingido o ensino superior (em contraste com 23% nos países da OCDE) (OECD, 2004a).

No que diz respeito às características da criança que influenciam os comportamentos interactivos maternos, os resultados obtidos indicam a existência de um efeito positivo moderado da idade cronológica da criança e de um efeito positivo de fraca magnitude da dimensão de temperamento relacionada com o controlo socioemocional. Assim, mães de crianças mais velhas e de crianças que exibem menos comportamentos motores e emocionais inadequados revelam-se mais responsivas, estimulantes e afectuosas.

Os efeitos apurados para a idade cronológica da criança são convergentes com outros resultados obtidos para o mesmo conjunto de participantes, segundo os quais as mães incluídas num grupo caracterizado por um perfil interactivo responsivo/não directivo tinham maioritariamente crianças mais velhas e as mães incluídas num grupo caracterizado por um perfil interactivo controlador tinham na sua maioria crianças mais novas (Aguiar et al., 2005). De acordo com Užgiris e Raeff (1995), especialmente numa fase precoce da vida, as crianças são claramente menos competentes do que os seus parceiros de interacção adultos, embora participem activamente em trocas mútuas. Nas fases mais precoces do desenvolvimento da criança, a assimetria inerente à relação diádica mãe-criança traduz-se, portanto, em comportamentos de orientação mais activos e na estruturação do jogo diádico.

Os resultados obtidos no presente estudo sugerem a adaptação materna ao processo de maturação da criança, isto é, à sua progressiva autonomia e competência e, consequentemente, ao seu papel progressivamente mais activo enquanto parceiro social. Recorde-se que as crianças participantes tinham entre 14 e 49 meses, encontrando-se numa faixa etária em que o desenvolvimento da linguagem e da comunicação ocorre a um ritmo particularmente acelerado. Outros autores têm encontrado efeitos semelhantes da idade cronológica da criança (e.g., Cielinski et al., 1995; Vandenplas-Holper et al., 2002). Por exemplo, Kochanska e Aksan (2004) verificaram que os pais efectuavam menos propostas sociais interactivas quando as crianças tinham 15 meses do que quando as crianças tinham 7 meses. Segundo os autores, à medida que a criança adopta um papel mais activo, os pais adaptam-se, diminuindo as suas propostas e permitindo-lhe conduzir a interacção social. Deste modo, os dados da investigação apoiam a afirmação de Maccoby (1992), segundo a qual os pais experimentam mudanças sistemáticas em

função das capacidades crescentes das crianças. A este respeito, o modelo de regulação proposto por Sameroff e Fiese (2000), de acordo com o qual existe um processo dinâmico de equilíbrio entre os processos de regulação veiculada pelo outro e os processos de auto-regulação da criança, e no qual a auto-regulação da criança pode ser representada por um cone em expansão (em função das mudanças de desenvolvimento), afigura-se particularmente elucidativo.

A associação entre o controlo socioemocional da criança e a responsividade materna constitui um contributo adicional para a literatura que identifica o temperamento da criança como um factor determinante dos comportamentos interactivos maternos (brevemente referida no capítulo II). Esta associação ilustra o papel activo da criança na determinação da forma, conteúdo e intensidade dos processos proximais subjacentes à relação diádica mãe-criança. No caso deste conjunto de participantes, as mães de crianças com comportamentos mais positivos (i.e., crianças que tendiam a não exibir comportamentos motores inadequados ou emoções negativas) revelavam níveis superiores de responsividade estimulante e afectuosa. Outros investigadores portugueses têm encontrado associações entre as características de temperamento das crianças e os comportamentos interactivos das mães. Por exemplo, Cruz (1996) verificou associações entre o nível de autocontrolo das crianças e as ideias e comportamentos disciplinares das mães: crianças com um nível de autocontrolo elevado tinham mães com ideias mais progressistas e comportamentos disciplinares de carácter indutivo. Por seu turno, Leal (2003) verificou que os comportamentos interactivos específicos das mães variavam em função do grau de timidez das crianças: mães de crianças mais tímidas recorriam a estratégias de interacção variadas no sentido de promover a participação das crianças na actividade.

Finalmente, os resultados obtidos com base na regressão múltipla hierárquica, permitiram identificar uma característica da família que exerce efeitos na responsividade materna em situação diádica mãe-criança (observada no contexto de uma sala disponibilizada pela creche frequentada pela criança): a qualidade global do ambiente familiar. Note-se que a medida de qualidade do ambiente familiar utilizada neste estudo inclui observações do comportamento interactivo materno em contexto familiar, ou seja, na casa habitada pela diáde em estudo e pelo restante agregado familiar. Assim, um ambiente familiar de elevada qualidade traduz um

contexto de vida em que o comportamento da mãe se caracteriza por responsividade emocional e verbal, envolvimento com a criança e aceitação do seu comportamento e em que o agregado familiar, no seu todo, tende a organizar o ambiente físico e o tempo da criança de uma forma adequada, a proporcionar quantidade e diversidade de materiais lúdicos e a criar oportunidades variadas de estimulação diária. Deste modo, a associação verificada entre a qualidade do ambiente familiar e a responsividade materna durante o jogo diádico realizado num contexto não habitual reflecte, por um lado, alguma consistência no comportamento interactivo demonstrado pela mãe em diferentes contextos e, por outro, o contributo positivo das características físicas, materiais e organizacionais do agregado familiar no seu todo (cf. Cruz & Aguiar, no prelo). Note-se que, neste estudo, os resultados médios obtidos no inventário HOME foram globalmente equivalentes aos resultados relatados por Burchinal e Nelson (2000) e por Bradley et al. (1989), reforçando a tendência previamente verificada para que os resultados médios obtidos nos países da Europa sejam próximos dos resultados obtidos por famílias americanas de classe média (Bradley et al., 1996). Dada a escassez de dados disponíveis sobre a qualidade do ambiente familiar de crianças portuguesas com menos de 3 anos de idade, sem incapacidades identificadas, os resultados descritivos obtidos para a qualidade do ambiente familiar neste conjunto de famílias, aleatoriamente seleccionadas e caracterizadas por uma grande amplitude de resultados ao nível do rendimento económico global e *per capita*, estabelecem valores de referência que se podem revestir de alguma utilidade para outros investigadores nacionais.

Concluindo, os resultados obtidos em relação aos factores que influenciam os comportamentos interactivos maternos apoiam uma conceptualização teórica da criança como parceiro social activo cujo comportamento e desenvolvimento influenciam o processo interactivo mãe-criança. No entanto, na sua globalidade, os resultados sugerem a existência de efeitos mais importantes das características da família e da própria mãe na responsividade materna em situação de jogo diádico. Note-se que estes resultados não são singulares. Também Leal (2003) verificou uma preponderância das características das mães e do ambiente familiar nos padrões interactivos da díade mãe-criança.

4. Factores que influenciam o envolvimento da criança em contexto de creche

De acordo com os resultados obtidos nos modelos lineares hierárquicos testados para o envolvimento da criança em contexto de creche, a quantidade de tempo que as crianças despendem em comportamentos sofisticados de resolução de problemas, jogo simbólico, linguagem compreensível e manipulação construtiva de objectos está associada a uma característica estrutural do agregado familiar (o estado civil da mãe) e a duas características da criança (a idade cronológica e a dimensão de temperamento relacionada com a expressividade e adaptabilidade da criança). Por seu turno, a quantidade de tempo que as crianças despendem em comportamentos de não-envolvimento está associada a uma característica estrutural do agregado familiar (o estado civil da mãe), a duas características da criança (a idade cronológica e a dimensão de temperamento relacionada com o controlo socioemocional) e uma característica simultaneamente de estrutura e de processo da sala de creche (a qualidade global do ambiente).

No que diz respeito aos efeitos do estado civil da mãe, os resultados sugerem que crianças cujas mães são casadas despendem mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados e menos tempo não envolvidas, em contexto de creche, do que crianças cujas mães são solteiras, viúvas, divorciadas ou separadas. Este resultado parece traduzir, de alguma forma, um processo de acumulação de factores de desvantagem no contexto familiar. Efectivamente, a análise da matriz de correlações obtida para o conjunto de variáveis incluído neste estudo (ver Quadro 11) revela-se informativa, indicando que o estado civil casada está moderadamente associado a um maior rendimento familiar *per capita* e a maior qualidade do ambiente familiar. Para além destas associações, neste grupo de participantes, as mães casadas tinham, em média, mais anos de educação formal, completando um panorama familiar mais vantajoso para as crianças cujas mães eram casadas. Estes resultados são convergentes com os dados da literatura sobre factores de risco. Por exemplo, Bendersky e Lewis (1994) integram a variável estado civil num índice compósito de risco ambiental, considerando o facto de os pais viverem juntos como um indicador de baixo risco. Note-se que a magnitude dos efeitos apurados sugere que esta variável dicotómica, que parece reflectir uma situação de desvantagem socioeconómica da família, exerce maior influência nos comportamentos de não-envolvimento da criança. Este conjunto de resultados revela o efeito da experiência da criança em contexto familiar no seu

funcionamento em contexto de creche (ver Bronfenbrenner, 1979a; Magnusson & Stattin, 1998), sugerindo o efeito de condições distais no envolvimento da criança.

Em relação à idade cronológica, os resultados sugerem a existência de um efeito positivo de grande magnitude no envolvimento sofisticado e de um efeito negativo moderado no não-envolvimento em contexto de creche. Deste modo, à medida que aumenta a idade cronológica, aumenta o tempo despendido em comportamentos sofisticados e diminui o tempo despendido em comportamentos indesejados. Estes resultados eram esperados e são convergentes com os resultados da investigação prévia sobre o envolvimento da criança (e.g., Aguiar et al., 2005; Quality and Engagement Study, 2001). Este efeito sugere que o envolvimento pode ser considerado um indicador do desenvolvimento e da competência sociocognitiva da criança em idade pré-escolar (ver Pinto et al., 2006), revestindo-se de particular utilidade por se tratar de um constructo de desenvolvimento directamente observável em contextos naturais e significativos para a criança.

No que se refere à influência do estilo individual da criança no seu envolvimento em contexto de creche, constataram-se efeitos específicos de duas dimensões de temperamento distintas, nos dois resultados de envolvimento em estudo. Assim, a dimensão de temperamento associada à expressividade/adaptabilidade da criança exercia um efeito positivo de pequena magnitude na quantidade de tempo despendida em comportamentos sofisticados em contexto de creche, enquanto a dimensão de temperamento associada ao controlo socioemocional da criança exercia um efeito negativo de pequena magnitude na quantidade de tempo despendida em comportamentos de não-envolvimento. Efectivamente, crianças mais sociáveis, com maior apetência pelo uso da linguagem oral, com humor mais positivo e que se revelavam cooperantes e obedientes passavam significativamente mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados de resolução de problemas, jogo simbólico e construtivo e utilização de linguagem compreensível. Por outro lado, crianças que denotavam uma forte componente de controlo motor (em termos da não exibição de comportamentos inadequados) passavam menos tempo não envolvidas em contexto de creche. Este conjunto de resultados sugere a congruência da caracterização comportamental da criança obtida com base em duas metodologias independentes: (1) a obtenção de medidas do temperamento baseadas nos conhecimentos e percepções das educadoras acerca do comportamento e competência das crianças e (2) a codificação da qualidade do envolvimento da criança por observadores independentes. Do ponto de vista conceptual e operacional, a associação entre a apetência individual pelo uso da

linguagem oral e a quantidade de tempo que a criança efectivamente despende em comportamentos sofisticados que incluem o uso de linguagem compreensível afigura-se coerente e quase previsível. Da mesma forma, a associação entre o controlo socioemocional da criança e a quantidade de tempo despendido em comportamentos de não-envolvimento (cuja operacionalização inclui comportamentos inadequados activos de agressão, destruição e demonstração de emoções negativas) revela-se congruente e mesmo provável. Estes resultados contribuem para a literatura que identifica as características de temperamento ou o estilo individual da criança como factores determinantes do seu envolvimento, encontrando paralelo nos dados de Ridley, de Kruif, et al. (2000), segundo os quais crianças mais expressivas tinham mais probabilidade de se envolverem em comportamentos sofisticados.

De acordo com os resultados obtidos, a quantidade de tempo que as crianças despendiam em comportamentos de não-envolvimento era ainda negativamente influenciada pela qualidade global da sala de actividades. Este efeito de magnitude moderada indica que as crianças passavam mais tempo não envolvidas em salas de menor qualidade, caracterizadas pelo incumprimento dos requisitos básicos de saúde e de segurança, pela limitada quantidade e qualidade de materiais adequados ao desenvolvimento da criança, por actividades inadequadas ao grupo etário e por limitações na qualidade das interacções adulto-criança e criança-criança (Aguar et al., 2002). Este efeito confirma a hipótese de investigação n.º 10, replica os resultados obtidos por Raspa et al. (2001) e afigura-se congruente com uma conceptualização do envolvimento (ou melhor, neste caso, do não-envolvimento) enquanto indicador da experiência diária da criança (Ridley, McWilliam, et al., 2000) e da sua resposta comportamental às características do ambiente (Raspa et al., 2001).

Dada a associação negativa entre não-envolvimento e qualidade em contexto de creche, a inexistência de uma associação positiva paralela entre envolvimento sofisticado e qualidade global da sala de creche permite infirmar a hipótese de investigação n.º 9, remetendo-nos, uma vez mais, para a apreciação dos resultados obtidos em relação à qualidade das salas de creche frequentadas pelas crianças participantes. Os dados obtidos indicam a prevalência de níveis inadequados de qualidade, bem como a relativa homogeneidade das características dos contextos de creche, demonstrando a inexistência de salas de creche que proporcionem cuidados adequados do ponto de vista do desenvolvimento e a inexistência de contextos de excelência. Parece-nos, assim, pertinente formular uma hipótese segundo a qual os níveis de qualidade existentes permitem explicar a quantidade de não-envolvimento das crianças, mas não

demonstram a adequação necessária ou a qualidade suficiente para influenciar os níveis de envolvimento sofisticado das crianças. A confirmar-se empiricamente, esta proposição reforça a necessidade de encarar a promoção da qualidade dos contextos de educação e cuidados destinados a crianças com menos de 3 anos de idade como uma prioridade política de carácter social e educativo.

Finda a análise dos factores que demonstraram efeitos no envolvimento da criança em contexto de creche, importa discutir a ausência de efeitos esperados, em função das hipóteses previamente formuladas. Assim, quer a hipótese n.º 5, segundo a qual as crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas passam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados em contexto de creche, quer a hipótese n.º 6, de acordo com a qual as crianças cujas mães são mais responsivas e afectuosas passam menos tempo não envolvidas em contexto de creche, não foram confirmadas empiricamente. De acordo com os resultados obtidos, os comportamentos interactivos maternos em situação diádica não influenciam o envolvimento da criança em contexto de creche. A primeira hipótese explicativa para esta ausência de associações inscreve a responsividade materna em situação diádica num plano distal, cujo poder para influenciar a experiência diária da criança em contexto de creche é limitado. No entanto, o efeito apurado para o estado civil da mãe reduz, de algum modo, a pertinência desta via de discussão, mesmo considerando o eventual processo de acumulação de factores de desvantagem associado à categoria não casada. Este conjunto de resultados indica que, neste grupo de diádes, e tendo em consideração um conjunto muito específico de variáveis de controlo, a quantidade de responsividade materna em situação diádica de jogo (em contextos não habituais) não é transportada pela criança para outro cenário de vida, conforme seria de esperar de acordo com a formulação de Sameroff e MacKenzie (2003). Esta ausência de efeitos é convergente com outros resultados obtidos para o mesmo conjunto de participantes, segundo os quais os comportamentos interactivos maternos, operacionalizados como três perfis interactivos distintos, não influenciavam o envolvimento da criança em contexto de creche, após controlar os efeitos da idade cronológica da criança (Aguiar et al., 2005; Aguiar, Cruz, Barros, & McWilliam, 2004).

Um dos objectivos definidos para este estudo incluía a análise de eventuais efeitos de interacção entre os comportamentos interactivos maternos e a qualidade do contexto de creche

no envolvimento da criança em contexto de creche. De acordo com as hipóteses de investigação n.º 15 e n.º 16, era esperado um efeito moderador da qualidade da creche que traduzisse os efeitos positivos da acumulação de condições positivas ao nível da relação diádica mãe-criança e da qualidade das características de estrutura e de processo do contexto de creche. Estas hipóteses de investigação não foram confirmadas, não tendo sido apurados quaisquer efeitos de moderação da qualidade do ambiente de creche. Mais uma vez, uma hipótese explicativa possível para esta ausência de efeitos prende-se com a preponderância de contextos de creche de baixa qualidade. De acordo com Baron e Kenny (1986), verificam-se efeitos de moderação quando uma variável influencia a direcção ou a intensidade da associação entre uma variável independente ou preditora e uma variável dependente ou critério. No presente estudo, recorreu-se a um procedimento analítico correlacional que pressupõe um efeito linear da qualidade da creche na associação entre comportamentos interactivos maternos e envolvimento em contexto de creche. Assim, os resultados demonstram a ausência de um efeito moderador linear da qualidade em contexto de creche, mas não excluem a possibilidade de existirem efeitos moderadores de outro tipo.

Concluindo a discussão dos resultados relativos aos factores que influenciam o envolvimento da criança em contexto de creche, destacamos as consideráveis percentagens de variância explicada registadas nos dois modelos lineares hierárquicos testados. Esta magnitude de efeitos globais sugere o considerável poder explicativo das variáveis incluídas nos modelos estatísticos e a relativa adequação do processo de selecção de variáveis de controlo. No primeiro modelo, a proporção de variância explicada na percentagem de tempo despendido em comportamentos sofisticados em contexto de creche salienta o poder preditivo da idade cronológica da criança. No segundo modelo, a proporção da variância explicada entre salas de creche reforça a importância do efeito apurado para a qualidade das salas.

5. Factores que influenciam o envolvimento da criança no contexto de jogo diádico mãe-criança

Os resultados do modelo linear hierárquico testado para o envolvimento sofisticado em contexto de jogo diádico mãe-criança revelam uma convergência parcial com os resultados obtidos para o envolvimento sofisticado em contexto de creche. Assim, a quantidade de tempo que as crianças despendem em comportamentos sofisticados de resolução de problemas, jogo simbólico, linguagem compreensível e manipulação construtiva de objectos, no decurso de situações de jogo diádico mãe-criança, encontra-se positivamente associada a duas características da criança (a idade cronológica e a dimensão de temperamento relacionada com a expressividade e adaptabilidade da criança) e a uma característica do comportamento interactivo materno (a quantidade de responsividade estimulante e afectuosa). A considerável percentagem de variância explicada pelas variáveis incluídas neste modelo linear hierárquico indica um efeito global de grande magnitude, sugerindo o considerável poder explicativo das variáveis incluídas no modelo estatístico (especialmente no que diz respeito à idade cronológica) e a relativa adequação do processo de selecção de variáveis.

Também os resultados do modelo não linear hierárquico testado para o não-envolvimento em contexto de jogo diádico mãe-criança revelam uma convergência parcial com os resultados obtidos para o não-envolvimento em contexto de creche. A probabilidade de as crianças demonstrarem episódios de não-envolvimento (i.e., percentagens de não-envolvimento iguais ou superiores a 0.68% do tempo de jogo diádico) é negativamente influenciada por duas variáveis: a idade cronológica da criança e a responsividade estimulante e afectuosa da mãe.

No que diz respeito à idade cronológica da criança, os efeitos apurados revelam uma associação positiva de grande magnitude com a quantidade de tempo despendida em envolvimento sofisticado em contexto de jogo diádico mãe-criança. A convergência dos efeitos encontrados para a idade cronológica e respectiva significância prática, nos dois contextos de observação incluídos no presente estudo, apoia uma conceptualização da idade cronológica como o principal factor predictor do envolvimento sofisticado em múltiplos contextos. Do mesmo modo, a associação negativa moderada entre a idade cronológica da criança e a probabilidade de ocorrência de episódios de não-envolvimento reforça o carácter desta classe de comportamentos como um potencial indicador das competências de desenvolvimento da criança (Ridley, McWilliam, et al., 2000) em múltiplos contextos naturais.

No que se refere à influência da dimensão de temperamento expressividade/adaptabilidade no envolvimento sofisticado da criança durante sessões de jogo diádico mãe-criança, constatou-se um efeito positivo de pequena magnitude. Também neste contexto, crianças mais sociáveis e com maior apetência pelo uso da linguagem oral passavam mais tempo envolvidas em comportamentos sofisticados de resolução de problemas, jogo simbólico e construtivo e utilização de linguagem compreensível. No contexto deste modelo estatístico, o facto de as dimensões de temperamento das crianças terem sido determinadas com base nos relatos das educadoras constitui uma mais-valia de carácter metodológico. Efectivamente, os relatos das educadoras têm mais probabilidade de serem independentes dos comportamentos interactivos maternos e do envolvimento da criança no contexto de situações de jogo diádico mãe-criança (NICHD Early Child Care Research Network, 2006b).

Relativamente aos efeitos da responsividade estimulante e afectuosa das mães no envolvimento da criança em contexto de jogo diádico, verificou-se um efeito positivo de pequena magnitude na quantidade de tempo que as crianças despendiam em comportamentos sofisticados e um efeito negativo moderado na probabilidade de ocorrência de episódios de não-envolvimento. Assim, crianças cujas mães eram mais responsivas, estimulantes e afectuosas (1) passavam mais tempo envolvidas em comportamentos que implicam resolução de problemas, jogo simbólico ou construtivo e a utilização de linguagem compreensível durante o jogo diádico mãe-criança; e (2) tinham significativamente menos probabilidade de exibir comportamentos de não-envolvimento durante o jogo diádico mãe-criança. Confirmam-se, deste modo, as hipóteses de investigação n.º 7 e n.º 8, constatando-se a permeabilidade do envolvimento sofisticado e do não-envolvimento da criança à influência das características interactivas interpessoais do contexto imediato de actividade lúdica. Os resultados de Bornstein et al. (1996) afiguram-se relevantes para a discussão deste resultado, na medida em que demonstram que a influência dos comportamentos de jogo das mães (nomeadamente a utilização de demonstrações e solicitações) no comportamento de jogo das crianças é mais forte no decurso de situações diádicas do que durante o jogo solitário da criança. Estes resultados indicam a existência de efeitos imediatos dos comportamentos interactivos maternos em situação diádica de jogo, sugerindo, contudo, um menor poder deste factor interactivo materno para influenciar, de forma diferida, o comportamento da criança num outro contexto de actividade (conforme se verificou no presente estudo, no caso do envolvimento da criança em contexto de creche).

Os efeitos da responsividade estimulante e afectuosa das mães são consistentes com os dados da literatura sobre os efeitos dos comportamentos interactivos maternos (ver pp. 61-68) e sobre o envolvimento da criança (ver pp. 98-99), acrescentando, contudo, informação única relativamente aos factores que influenciam o envolvimento da criança, codificado de acordo com a operacionalização proposta por McWilliam e de Kruif (1998). Recorrendo a uma operacionalização distinta do constructo de envolvimento, também Kim e Mahoney (2004) encontraram associações positivas entre a responsividade e o afecto maternos e o envolvimento da criança em situação diádica mãe-criança. De acordo com os resultados obtidos pelos autores, cada uma destas variáveis explicava cerca de 30% da variância verificada num índice global de envolvimento da criança em situação diádica, relevando efeitos mais importantes do que o estatuto de incapacidade das crianças, cujo poder explicativo era inferior a 10%. Note-se, contudo, que estes autores não controlaram os efeitos da idade cronológica ou da idade de desenvolvimento das crianças, factores consistentemente associados ao envolvimento da criança. Outros autores têm encontrado associações positivas entre a responsividade materna e a qualidade do jogo das crianças em situação diádica (e.g., Cielinski et al., 1995), bem como associações negativas entre comportamentos intrusivos por parte da mãe e os níveis de jogo (nomeadamente de tipo simbólico) da criança (Fiese, 1990). Segundo Almqvist (2006), a qualidade da interacção pais-criança constitui um factor a considerar nos mecanismos dinâmicos de influência mútua e co-variância que determinam os resultados de envolvimento das crianças. De acordo com os resultados obtidos pela autora, um grupo de crianças com níveis de envolvimento mais elevados revelava, entre outros factores, interacções pais-criança positivas, enquanto um grupo de crianças com baixos níveis de envolvimento revelava, entre outros factores, interacções pais-criança negativas.

Estes resultados sugerem a importância do papel dos comportamentos interactivos maternos na colocação de andaimes⁹ para a promoção da qualidade do envolvimento da criança durante o jogo diádico (Girolametto et al., 1994; Uzgiris & Raeff, 1995). Assim, o recurso a um padrão interactivo caracterizado por responsividade estimulante e afectuosa poderá constituir um mecanismo efectivo de colocação de andaimes na medida em que (1) permite criar um contexto afectivo propício à obtenção de segurança emocional, (2) respeita e estimula o papel activo da criança na interacção social e na utilização dos recursos materiais disponíveis no ambiente e (3)

⁹ No original, "scaffolding".

proporciona novidade e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento com base no actual nível de competência e nos interesses da criança. Outros autores têm levantado hipóteses explicativas em relação aos mecanismos através dos quais a responsividade materna influencia positivamente o envolvimento e nível de jogo da criança. Por exemplo, segundo Kim e Mahoney (2004), os comportamentos interactivos maternos caracterizados por elevada responsividade encorajam a aprendizagem e utilização de processos activos de aprendizagem que constituem as bases para a obtenção de níveis superiores de funcionamento. Por seu turno, Landry et al. (1997) consideram que comportamentos maternos sensíveis ao foco de interesse da criança e que não controlam ou restringem os seus comportamentos parecem proporcionar o apoio de que todas as crianças necessitam para estabelecer uma base precoce otimizada para o desenvolvimento ulterior (bem como o apoio específico de que crianças de elevado risco biológico necessitam para aprender, apesar dos problemas de regulação e atenção).

Mais uma vez, terminada a discussão dos factores que influenciam o envolvimento da criança em situação diádica mãe-criança, afigura-se importante discutir a ausência de efeitos esperados, explicitados nas hipóteses de investigação previamente formuladas. Assim, as hipóteses de investigação n.º 11 e n.º 12, que previam efeitos da qualidade do contexto de creche no envolvimento sofisticado e no não-envolvimento da criança no decurso de situações de jogo diádico mãe-criança, não foram confirmadas. Efectivamente, de acordo com os resultados obtidos, a qualidade global da sala de creche frequentada pela criança não influencia o envolvimento da criança em contexto de jogo diádico mãe-criança. Uma vez que a formulação destas hipóteses se fundamentava em resultados da investigação que revelam efeitos positivos da elevada qualidade dos contextos pré-escolares na adaptação e competência das crianças (NICHD Early Child Care Research Network, 1999a), uma hipótese explicativa desta ausência de efeitos reside, uma vez mais, na baixa qualidade média das salas de creche frequentadas pelas crianças e na sua provável incapacidade para influenciar o envolvimento da criança num contexto distal (uma proposição reforçada pela ausência de efeitos no envolvimento sofisticado em contexto de creche).

Os objectivos definidos para este estudo incluíam ainda a análise de efeitos de interacção entre os comportamentos interactivos maternos e a qualidade do contexto de creche no envolvimento da criança em contexto de situações de jogo diádico mãe-criança. Deste modo,

as hipóteses de investigação n.º 13 e n.º 14 explicitavam um efeito moderador que pressupunha efeitos cumulativos de condições positivas ao nível dos comportamentos interactivos maternos e da qualidade global da sala de creche frequentada pela criança. Como sucedeu para o envolvimento em contexto de creche, estas hipóteses de investigação não foram confirmadas, não tendo sido encontrado qualquer efeito moderador da qualidade do ambiente de creche. A hipótese explicativa mais provável remete-nos, naturalmente, para a baixa qualidade média das salas observadas no presente estudo. Como anteriormente, o procedimento analítico de tipo correlacional sugere a inexistência de efeitos moderadores lineares da qualidade em contexto de creche, mas não exclui a existência de efeitos moderadores não lineares (Baron & Kenny, 1986).

6. Limitações e mais-valias

O rigor metodológico e conceptual da discussão dos resultados obtidos implica a análise das limitações e mais-valias do desenho de investigação e métodos utilizados, no quadro dos modelos teóricos de referência. Efectivamente, não podemos deixar de reconhecer a existência de um conjunto de limitações que, por um lado, sugerem prudência na interpretação e valorização dos resultados obtidos e, por outro, permitem propor recomendações para a investigação futura neste domínio.

No que diz respeito às limitações de carácter metodológico, devemos salientar o carácter correlacional do presente estudo, reconhecendo que as abordagens não experimentais permitem apenas apontar associações ou sugerir trajectórias potenciais (Sameroff & MacKenzie, 2003). Deste modo, o desenho da presente investigação não permite inferir a existência de relações causais entre as variáveis em estudo, dada a real possibilidade de outras variáveis, não incluídas nos modelos estatísticos testados, poderem explicar as associações encontradas. Assim, os resultados obtidos não permitem concluir que a responsividade materna é responsável por mudanças no envolvimento sofisticado e no não-envolvimento das crianças em situação diádica mãe-criança. Tendo em conta que, na investigação não experimental, o problema da terceira variável desconhecida é de importante consideração (Sameroff & MacKenzie, 2003), devemos assumir que outras variáveis não incluídas neste estudo podem estar subjacentes às relações verificadas, nomeadamente a saúde mental da mãe, as suas crenças, as características do pai e da relação conjugal e o temperamento materno. Para além de não excluir a possibilidade de explicações alternativas (por exemplo, explicações de ordem genética para as associações entre comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança), o carácter correlacional deste estudo não permite esclarecer a direcção dos efeitos encontrados (NICHD Early Child Care Research Network, 2006b), reflectindo as dificuldades inerentes à elucidação da direcção dos efeitos num contexto natural (Sameroff & MacKenzie, 2003). Por esta razão, no caso dos resultados obtidos neste estudo, é legítimo questionar se as mães são mais responsivas e afectuosas porque as suas crianças são mais activas e envolvidas, ou se as crianças se tornam mais activas e envolvidas porque as suas mães têm um estilo de interacção responsivo e afectuoso no decurso de situações diádicas mãe-criança. Segundo Kim e Mahoney (2004), alguns comportamentos que as mães produzem quando interagem com os seus filhos podem

ser influenciados pelo comportamento precedente da criança. No entanto, segundo os autores, esses efeitos não excluem o facto de que as mães continuam a efectuar escolhas sobre como interagir com os seus filhos.

Uma segunda limitação relaciona-se com o tamanho da amostra e consequentes limitações estatísticas à inclusão de variáveis adicionais nos modelos testados. Efectivamente, apesar de ter compreendido um número de participantes superior à maioria dos estudos nacionais que, neste domínio, recorrem a medidas de observação, este estudo contou com restrições no processo de selecção de variáveis, no sentido de assegurar o poder estatístico necessário à obtenção de efeitos válidos (Cohen, 1992).

A representatividade da amostra constitui uma terceira limitação de carácter metodológico. Assim, embora o processo de selecção aleatória tenha permitido a obtenção de uma amostra diversa em termos educativos e económicos, é necessário reconhecer as especificidades do conjunto de díades participantes. Trata-se, deste modo, de uma amostra de famílias residentes em meios essencialmente urbanos do distrito do Porto, cuja opção de educação e cuidados para os filhos com menos de 3 anos é o recurso a creches.

Outra limitação de carácter metodológico prende-se com o tipo e duração das sessões de observação dos comportamentos interactivos maternos e do envolvimento da criança em situação diádica. Seleccionado por razões práticas e económicas, o contexto de observação do jogo diádico mãe-criança utilizado no presente estudo (i.e., sessões de jogo diádico de exploração de brinquedos não familiares, dispostos numa manta colocada no chão de uma sala da creche frequentada pela criança) não pode ser considerado naturalista, permitindo, de alguma forma, questionar a representatividade dos dados obtidos. Para além disso, é possível que, para muitas mães, o tipo de situação lúdica criado para este estudo não constitua um modo habitual de funcionamento e de interacção diádica. Assim, em termos de possíveis recomendações para futuras investigações neste domínio, propomos a realização de observações naturalistas, durante longos períodos de tempo, numa variedade de contextos, incluindo aqueles que suscitam mais *stress* à díade, no sentido de obter uma imagem mais válida e fidedigna dos comportamentos interactivos maternos e das suas associações com o envolvimento da criança (ver Mahoney, Spiker, & Boyce, 1996).

O presente estudo conta ainda com uma limitação (algo frequente no panorama da investigação realizada em Portugal) decorrente da utilização de escalas de avaliação

desenvolvidas nos Estados Unidos da América. Em rigor, é possível questionar a validade cultural das dimensões avaliadas, uma vez que os significados e sinais das dimensões de comportamento interactivo materno estão necessariamente associados aos valores culturais subjacentes à educação de crianças em idade pré-escolar. Por esta razão, seria de inestimável valor dispor de informação acerca dos valores preponderantes na tarefa educativa das famílias portuguesas, bem como acerca dos objectivos de socialização subjacentes às opções maternas no decurso de situações diádicas (Tamis-LeMonda, 2003). A análise das dimensões de comportamento interactivo materno, operacionalizadas nas escalas de avaliação importadas dos Estados Unidos da América, à luz de dados de carácter sociológico sobre as prioridades educativas das famílias portuguesas, bem como sobre as visões preponderantes acerca da criança, constituiria uma via útil de investigação futura.

No que diz respeito às limitações de cariz metodológico e conceptual que caracterizam este estudo, começamos por reconhecer que a nossa abordagem à relação diádica mãe-criança foi efectuada com recurso a uma unidade de análise individual. Efectivamente, considerámos o contributo de cada elemento da díade separadamente, sem atender de uma forma directa às características do processo de interacção propriamente dito (Tudge & Winterhoff, 1993).

Outra limitação conceptual importante, visivelmente associada à limitação anterior, relaciona-se com as dificuldades sentidas na tradução empírica dos modelos conceptuais de referência. Por exemplo, os contributos do modelo transaccional para o presente trabalho fazem-se sentir de uma forma mais evidente na discussão das limitações do que nas características do desenho da investigação. De acordo com Sameroff e MacKenzie (2003), os obstáculos à implementação de investigações de carácter transaccional são múltiplos, desde obstáculos teóricos (relacionados com a avaliação de um sistema dinâmico), a obstáculos logísticos (associados à condução de estudos longitudinais com suficientes pontos no tempo e amostras suficientemente grandes) e metodológicos (avaliação de múltiplos domínios em interacção, ao longo do tempo, no sentido de identificar momentos de mudança qualitativa). Assim, embora no presente estudo as análises efectuadas tenham incluído efeitos bidireccionais (traduzidos no contributo das características da criança para a responsividade materna e no contributo da responsividade materna para o envolvimento da criança), a implementação de análises de carácter transaccional teria exigido a utilização de um desenho longitudinal que permitisse a detecção de trajectórias bidireccionais ao longo do tempo, ou seja, a elucidação das condições em que ocorrem descontinuidades ou em que uma mudança num parceiro social tem a

oportunidade de reorganizar o comportamento no outro (Sameroff & MacKenzie, 2003). De acordo com o modelo transaccional, a inclusão da dimensão tempo teria sido essencial para (1) poder fornecer uma imagem completa das influências recíprocas entre a criança e o ambiente social e para (2) poder atribuir causalidade a um elemento do sistema (Sameroff & MacKenzie, 2003). Assim, e dado que não captámos a bidireccionalidade em termos das respostas sequenciais da mãe e da criança ao longo do tempo, o presente estudo fornece apenas uma imagem estática de sistemas dinâmicos (Sameroff & MacKenzie, 2003). Note-se que a inclusão de uma dimensão diacrónica teria sido igualmente essencial à efectiva tradução empírica do modelo de interaccionismo holístico (Magnusson & Stattin, 1998), do modelo de contextualismo do desenvolvimento (Ford & Lerner, 1992) e do modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2001).

Note-se, contudo, que a presente investigação não se limitou a testar modelos estáticos de explicação (com a mera inclusão de variáveis de difícil mudança, com o objectivo de obter o melhor modelo preditivo possível), procurando testar modelos que incluíam variáveis que constituem potenciais alvos de intervenção e mudança (nomeadamente a responsividade materna e a qualidade do contexto de creche) (Greenwood, 1996). Concluindo, este estudo traduz um modelo estrutural de investigação diádico bidireccional (Sigel & Parke, 1987; como citado em Sameroff & MacKenzie, 2003) sem permitir, contudo, retirar ilações em relação ao processo dinâmico e contínuo de influência mútua mãe-criança.

Naturalmente, outras limitações podem ser apontadas a este estudo, nomeadamente, a não inclusão de informação relevante acerca das características do pai e da estrutura do agregado familiar, bem como de informações acerca da idade da criança à data do início da frequência da creche e do número de horas diárias e semanais de frequência da creche pela criança. Contudo, nenhum estudo isolado pode captar a totalidade de factores e a multiplicidade de influências mútuas associadas ao comportamento de uma mãe, de uma criança, ou de uma diáde num determinado momento, num determinado contexto. Efectivamente, e segundo Magnusson e Stattin (1998), não existe contradição real entre, por um lado, uma abordagem holística à análise teórica e, por outro, investigações empíricas acerca de aspectos específicos relativos às estruturas ou processos subjacentes à forma como a pessoa em desenvolvimento pensa, sente, age e reage. Pelo contrário, a análise desses aspectos específicos fornece a base necessária à compreensão do funcionamento do todo. Do mesmo modo, o próprio carácter sincrónico deste estudo é cientificamente defensável na medida em que permite constituir uma

base para a futura discussão de mudanças nos processos de desenvolvimento (Magnusson & Stattin, 1998).

Deste modo, e apesar das limitações acima descritas, este estudo efectua um contributo válido para a literatura sobre os comportamentos interactivos maternos e para a literatura sobre o envolvimento da criança, revelando mais-valias importantes do ponto de vista metodológico. Assim, um dos pontos fortes deste trabalho reside na utilização de medidas baseadas em múltiplas observações das principais variáveis em estudo, ou seja, o envolvimento da criança em contexto de creche e em contexto de jogo diádico mãe-criança e os comportamentos interactivos maternos em situação diádica. Esta opção metodológica permitiu reforçar a estabilidade das medidas utilizadas, reduzindo a proporção de erro e, consequentemente, aumentando a proporção de variância efectivamente devida a diferenças entre participantes. Uma segunda mais-valia deste estudo relaciona-se com o carácter naturalista das observações do envolvimento da criança em contexto de creche e a consequente representatividade e validade ecológica destas amostras de jogo ou actividade lúdica em contextos naturais diários.

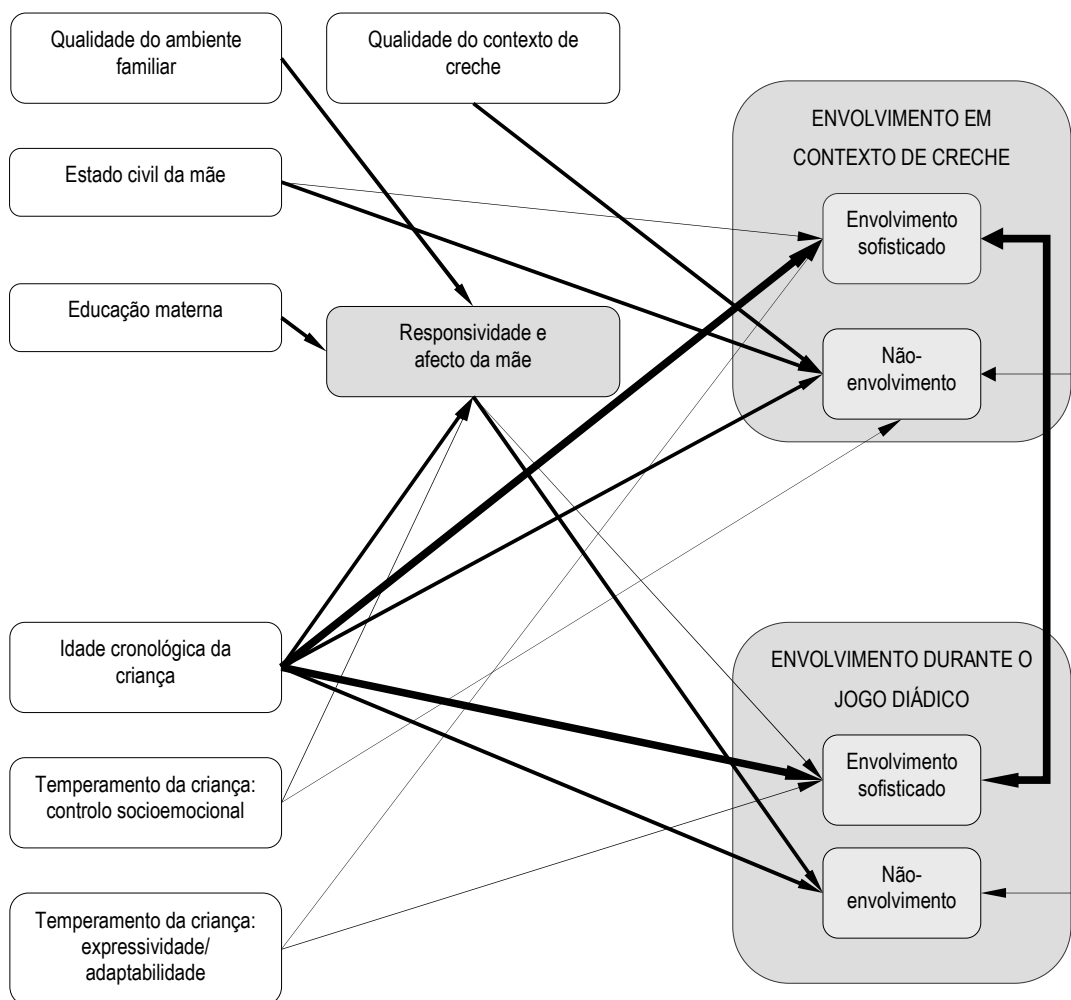
Outro ponto forte do presente estudo relaciona-se com a utilização de modelos estatísticos lineares hierárquicos com o objectivo de controlar os efeitos da não independência dos dados, no contexto de um desenho multinível (Bryk & Raudenbush, 1987). A utilização de um programa estatístico sofisticado, que capta a estrutura hierárquica da maioria dos dados nas ciências sociais e humanas, reforça a validade dos resultados obtidos.

Concluindo a breve síntese dos pontos fortes do trabalho apresentado no decurso desta dissertação, salientamos a inclusão de índices da magnitude dos efeitos encontrados em todas as análises estatísticas. Seguindo as recomendações da American Psychological Association (Wilkinson & APA Task Force on Statistical Inference, 1999), assumimos como objectivo não restringir a interpretação dos resultados à sua significância estatística (isto é, à probabilidade de os resultados serem devidos ao acaso), analisando igualmente a significância prática das associações ou efeitos encontrados.

7. Considerações finais

A Figura 2 representa graficamente as associações encontradas no decurso deste estudo, procurando traduzir a magnitude dos efeitos obtidos. Dado o carácter correlacional deste trabalho de investigação, as setas indicam apenas trajectórias potenciais de influência. Tendo em conta a complexidade da experiência do organismo humano em desenvolvimento, o diagrama apresentado constitui um mero esboço (simplificado, parcial e necessariamente estático) das múltiplas influências recíprocas e dinâmicas que operam sobre a experiência de vida da criança.

Figura 2: Diagrama síntese dos resultados obtidos



Deste conjunto de resultados emergem duas implicações práticas essenciais. Em primeiro lugar, embora não seja possível inferir a existência de uma relação causal entre responsividade materna e o envolvimento da criança em situação diádica, os resultados parecem sugerir vantagens na promoção da responsividade materna enquanto dimensão interactiva da díade mãe-criança na medida em que poderá contribuir para (1) aumentar as oportunidades para a criança se envolver em comportamentos sofisticados como a resolução de problemas, a utilização de linguagem compreensível, o jogo simbólico e o jogo construtivo e (2) diminuir a probabilidade de ocorrência de comportamentos activos ou passivos de não-envolvimento. Desta forma, os nossos dados apoiam a inclusão da promoção da responsividade materna como objectivo de trabalho, nomeadamente em programas de intervenção precoce.

Tendo em conta os dados da literatura, as intervenções destinadas a promover a responsividade materna poderão ser de dois tipos: (1) intervenções directas com o objectivo explícito de promover respostas comportamentais contingentes, consistentes, estimulantes e adequadas ao nível de desenvolvimento e interesses da criança; e (2) intervenções indirectas com o objectivo de introduzir mudanças nos factores que influenciam a responsividade materna (e.g., a pobreza e o nível de escolaridade). No que se refere ao segundo grupo de intervenções, a implementação de planos de erradicação da pobreza e, conforme sugerem os resultados obtidos neste estudo, o investimento social na educação parecem emergir como prioridades. Para além disso, e porque a qualidade dos comportamentos interactivos maternos tem raízes espalhadas pela ecologia familiar, pela relação conjugal e pelo passado individual, promover a qualidade dos cuidados prestados à criança exige intervenções cuidadosamente planeadas de modo a tomar em consideração as características contextuais das famílias (Shonkoff & Phillips, 2000). Contudo, a grande maioria das intervenções implementadas com o objectivo de promover a qualidade dos comportamentos interactivos maternos tem um carácter directo. Note-se que a investigação tem revelado efeitos positivos da implementação de programas preventivos de promoção da responsividade materna (Bakermans-Kranenburg et al., 2003; McCollum & Hemmeter, 1997). Por exemplo, Novais (2000) verificou que a qualidade e adequação dos comportamentos interactivos maternos, numa amostra de risco ambiental, melhoraram com a implementação de um programa de intervenção.

A segunda implicação prática prende-se com a necessidade de promover a qualidade dos contextos de educação e cuidados extrafamiliares destinados a crianças com menos de 3 anos de idade, no sentido de reduzir o risco de problemas de comportamento e níveis inferiores

de competência cognitiva e social (NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Esta consequência prática é especialmente importante num contexto caracterizado por uma oferta escassa de creches e pela satisfação dos pais com a qualidade das salas de creche frequentadas pelos seus filhos (e.g., Barros, Silva, Peixoto, & Bairrão, 2005), apesar de esta ser considerada inadequada ou mínima por observadores especializados. Os dados disponíveis sugerem que as famílias que optam pela creche como recurso educativo estão limitadas na sua capacidade de escolha por várias razões: (1) o limitado número de vagas disponíveis (Instituto da Segurança Social, 2005c), (2) a qualidade homogénea das salas existentes (Aguiar et al., 2002), (3) a falta de informação relevante sobre critérios de qualidade em contexto de creche e (4) a impossibilidade de aceder a resultados de avaliações da qualidade por observadores externos (Cryer, Tietze, & Wessels, 2002). Tendo em consideração este quadro, as necessárias estratégias de intervenção directa junto das características de estrutura e de processo das creches devem ser complementadas com esforços destinados a ajudar os pais a serem mais discriminativos nas suas escolhas, aumentando, deste modo, o seu poder para influenciar a qualidade destes contextos (Cryer et al., 2002).

Concluindo este conjunto de reflexões, e recuperando a via de discussão utilizada por VanDerHeyden et al. (2005), devemos reconhecer que são necessários dados adicionais para determinar o significado de mudanças na quantidade e qualidade do envolvimento da criança. Sabemos já que o envolvimento está associado aos resultados de desenvolvimento das crianças (e.g., Pinto et al., 2006). Resta determinar, com base em evidências empíricas, (1) se o envolvimento constitui um produto dos resultados de desenvolvimento das crianças, (2) se constitui um mediador entre a experiência da criança e os seus resultados de desenvolvimento, (3) se constitui um processo que determina os resultados de desenvolvimento das crianças ou (4) se, espelhando a elevada complexidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem, satisfaz as três condições anteriores.



VIII. Referências bibliográficas

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Aguiar, C., Cadima, J., Silva, P., & Bairrão, J. (2004). Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados: Interações mãe-criança em situação diádica. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. X, 224-229.
- Aguiar, C., Cruz, O., Barros, S., & Bairrão, J. (2005). Perfis interactivos maternos e envolvimento das crianças em contexto de creche. In J. Bairrão (Org.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 74-97). Porto: LivPsi/Legis.
- Aguiar, C., Cruz, O., Barros, S., & McWilliam, R.A. (2004, Abril). *Mother interaction behaviors and child observed engagement*. Comunicação apresentada na 18th Biennial Conference on Human Development, Washington, Estados Unidos da América.
- Ahnert, L., Gunnar, M.R., Lamb, M.E., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75, 639-650.
- Ainsworth, M.D.S, Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almeida, I.C. (1996). *Interações mãe-criança e estimulação cognitiva: Um estudo exploratório*. Tese de mestrado não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Almqvist, L. (2006). Patterns of engagement in young children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 65-75.
- Aviezer, O., Sagi-Schwartz, A., & Koren-Karie, N. (2003). Ecological constraints on the formation of infant-mother attachment relations: When maternal sensitivity becomes ineffective. *Infant Behavior & Development*, 26, 285-299.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, Vol. X (3), 7-30.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 43-88). Ministério da Educação.

- Bairrão, J., & Almeida, I.C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis 6 anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bakeman, R., & Adamson, L.B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M.H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195-215.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barros, L. (2003). *O envolvimento da criança de 3 anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Tese de mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.
- Barros, S., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2006). *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista*. Manuscrito submetido para publicação.
- Barros, S., Silva, M., Peixoto, C., & Bairrão, J. (2005, Março). *Satisfação dos pais com a qualidade da creche que os filhos frequentam*. Poster apresentado no XI Encontro Nacional da APEI- Infância e Educação: que caminhos? Lisboa, Portugal.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D., & Black, A.E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Bell, S.M., & Ainsworth, M.D.S. (1972) Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.

- Belsky, J., & Fearon, R.M.P. (2004). Exploring marriage-parenting typologies and their contextual antecedents and developmental sequelae. *Development and Psychopathology*, 16, 501-523.
- Belsky, J., Jaffee, S.R., Sligo, J., Woodward, L., & Silva, P.A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-year-olds. *Child Development*, 76, 384-396.
- Belsky, J., & Most, R.K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, 17, 630-639.
- Bendersky, M., & Lewis, M. (1994). Environmental risk, biological risk, and developmental outcome. *Developmental Psychology*, 30, 484-494.
- Bevill, A.R., Gast, D.L., Maguire, A.M., & Vail, C.O. (2001). Increasing engagement of preschoolers with disabilities through correspondence training and picture cues. *Journal of Early Intervention*, 24, 129-145.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Blasco, P.M., Bailey, D.B., & Burchinal, M.R. (1993). Dimensions of mastery in same-age and mixed-age integrated classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 193-206.
- Blasco, P.M., Hrcir, E.J., & Blasco, P.A. (1990). The contribution of maternal involvement to mastery performance in infants with cerebral palsy. *Journal of Early Intervention*, 14, 161-174.
- Bornstein, M.H., Haynes, O.M., O'Reilly, A.W., & Painter, K.M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, 2910-2929.
- Bornstein, M.H., Tamis-LeMonda, C.S., Tal, J., Ludeman, P., Toda, S., Rahn, C.W., et al. (1992). Maternal responsiveness to infants in three societies: The United States, France, and Japan. *Child Development*, 63, 808-821.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M., Rock, S.L., Ramey, C.T., Barnard, K.E., Gray, C., et al. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative

- study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25, 217-235.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 468-478.
- Bradley, R., Corwyn, R.F., & Whiteside-Mansell, L. (1996). Life at home: same time, different places – an examination of the HOME inventory in different cultures. *Early Development and Parenting*, 5, 251-269.
- Bredekamp, S. (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Revised Edition. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised Edition. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1979b). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective; Theoretical and operational models. In S.L. Friedman & J. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life-span* (pp. 3-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Human development, bioecological theory of. In N.J. Smelser and P.B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed.). New York: Wiley.

- Brooks-Gunn, J., Han, W., & Waldfogel, J. (2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 73, 1052-1072.
- Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1987). Application of hierarchical linear models to assessing change. *Psychological Bulletin*, 101, 147-158.
- Burchinal, M.R., Follmer, A., & Bryant, D.M. (1996). The relations of maternal social support and family structure with maternal responsiveness and child outcomes among African American families. *Developmental Psychology*, 32, 1073-1083.
- Burchinal, M.R., & Nelson, L. (2000). Family selection and child care experiences: Implications for studies of child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 385-411.
- Caldwell, B.M., & Bradley, R.H. (1984). *Home Observation for the Measurement of the Environment*. Little Rock, A.R.: University of Arkansas.
- Casey, A.M., & McWilliam, R.A. (2005). Where is everybody? Organizing adults to promote engagement. *Young Exceptional Children*, 8, 2-10.
- Casteleiro, J.M. (Org.) (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (1996). *As escalas Griffiths adaptadas ao português: Versão parcial para investigação*. Laboratório de Fala, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (13). Retirado a 19 de Abril de 2006 de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>.
- Cielinski, K.L., Vaughn, B.E., Seifer, R., & Contreras, J. (1995). Relations among sustained engagement during play, quality of play, and mother-child interaction in samples of children with Down Syndrome and normally developing toddlers. *Infant Behavior and Development*, 18, 163-176.
- Clifford, R. (2005). Structure and stability of the Early Childhood Environment Rating Scale. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality: Proceedings of a conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Child Care and Education* (pp. 12-21). Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education. Retirado a 27 de Abril de 2006 de http://www.cecde.ie/english/conference_2004.php.

- Cohen, D. J., Dibble, E., & Graw, J. M. (1977) Fathers' and mothers' perceptions of children's personality. *Archives of General Psychiatry*, 34, 480-487.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Education and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in Psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M., & Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Corwyn, R.F., & Bradley, R.H. (1999). Determinants of paternal and maternal investment in children. *Infant Mental Health Journal*, 20, 238-256.
- Cost, Quality and Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, Quality, and Child Outcomes in child care centers, Public Report* (2nd Edition). Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.
- Cote, L.R., & Bornstein, M.H. (2005). Child and mother play in cultures of origin, acculturation cultures, and cultures of destination. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 479-488.
- Courville, T., & Thompson, B. (2001). Use of structure coefficients in published multiple regression articles: β is not enough. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 229-248.
- Crawley, S.B., & Spiker, D. (1983). Mother-child interactions involving two-year-olds with Down Syndrome: A look at individual differences. *Child Development*, 54, 1312-1323.
- Creches e jardins-de-infância. (2001, Julho/Agosto). *Proteste*, 216, 6-11.
- Cruz, O. (1996). *O autocontrolo nas crianças de 5 anos: Relação com as ideias teóricas e com as respostas às situações disciplinares das mães*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, O., & Aguiar, C. (no prelo). La consistance de l'intervention éducative parentale: La qualité de l'environnement familial et les comportements interactifs de la mère. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*.

- Cruz, O., Aguiar, C., & Barros, S. (2004). Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino: qualidades psicométricas dos dados. *Psico-USF*, 9, 165-171. Disponível em <http://scielo.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Cryer, D., & Burchinal, M. (1997). Parents as child care consumers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 35-38.
- Cryer, D., Tietze, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259-277.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: RoutledgeFalmer.
- Damast, A.M., Tamis- LeMonda, C.S., & Bornstein, M.H. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development*, 67, 1752-1766.
- de Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among development age, global engagement and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). *Effects of child characteristics and teacher interaction behaviors on children's observed engagement*. Manuscrito não publicado, University of North Carolina at Chapel Hill.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M., & Wakely, M.B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- de Kruif, R.E.L., Zulli, R.A., McWilliam, R.A., Scarborough, A.A., & Sloper, K.M. (1998). *Cases of responsiveness and directiveness and different levels of teaching*. Manuscrito não publicado, University of North Carolina at Chapel Hill.
- De Wolff, M.S., & van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República – I Série – A, N.º 201 – 30 de Agosto de 2001, pp. 5569-5572.
- Decreto-Lei n.º 241/2001. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República – I Série – A, N.º 201 – 30 de Agosto de 2001, pp. 5572-5575.

- Dennis, T.A., Cole, P.M., Zahn-Waxler, C., & Mizuta, I. (2002). Self in context: Autonomy and relatedness in Japanese and U.S. mother-preschooler dyads. *Child Development*, 73, 1803-1817.
- Dibble, E., & Cohen, D. J. (1974). Companion instruments for measuring children's competence and parental style. *Archives of General Psychiatry*, 30, 805-815.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110, 3-25.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Doussard-Roosevelt, J.A., Joe, C.M., Bazhenova, O.V., & Porges, S.W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development and Psychopathology*, 15, 277-295.
- Dunst, C.J., & McWilliam, R.A. (1988). Cognitive assessment of multiply handicapped young children. In T.D. Wachs & R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children* (pp. 213-238). New York: Plenum Press.
- Dunst, C.J., McWilliam, R.A., Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostic*, 11, 212-232.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1988). Determinants of parent and child interactive behavior. In K. Marfo (Ed.), *Parent-child interaction and developmental disabilities: Theory, research, and intervention* (pp. 3-31). New York: Praeger.
- Durrett, M.E., Richards, P., Otaki, M., Pennebaker, J.W., & Nyquist, L. (1986). Mother's involvement with infant and her perception of spousal support, Japan and America. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 187-194.
- European Child Care and Education Study Group. (1997a). *European Child Care and Education Study: Cross national analyses of the quality and effects of different types early childhood programmes on children's development*. Final report package #1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socioeconomic Research.
- European Child Care and Education Study Group. (1997b). *Questionário à família*. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de Investigação nº 3: Psicologia do

- Desenvolvimento e Adaptação da Criança, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- European Child Care and Education Study Group. (1997c). *Questionário de Avaliação das Características Estruturais de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar/Creche – Entrevista com o Educador/Adulto responsável pelo grupo/sala (QSC-T)*. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de Investigação nº 3: Psicologia do Desenvolvimento e Adaptação da Criança, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Farran, D.C., Clark, K.A., & Ray, A.R. (1990). Measures of parent-child interaction. In E.D. Gibbs & D.M. Teti (Eds.), *Interdisciplinary assessment of infants: A guide for early intervention professionals* (pp. 227-248). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Farran, D.C., & Haskins, R. (1980). Reciprocal influence in the social interactions of mothers and three-year-old children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 51, 780-791.
- Farran, D.C., Kang, S.J., & Plummer, C. (2003). *Child observation in preschools*. Manuscrito não publicado, Peabody College, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Farran, D.C., Kasari, C., Comfort-Smith, M., & Jay (1986a). *Parent/Caregiver Involvement Scale*. Child Development and Family Relations of School of Human Environment Sciences. Greensboro: University of North Carolina.
- Farran, D.C., Kasari, C., Comfort-Smith, M., & Jay (1986b). *Parent/Caregiver Involvement Scale Training Manual*. Child Development and Family Relations of School of Human Environment Sciences. Greensboro: University of North Carolina.
- Farran, D.C., Kasari, C., Yoder, P., Harber, L., Huntington, G., & Comfort-Smith, M. (1987). Rating mother-child interactions in handicapped and at-risk infants. In D. Tamir (Ed.), *Stimulation and intervention in infant development* (pp. 297-312). London: Freund Publishing House, Ltd.
- Fewell, R.R., & Deutsher, B. (2002). Contributions of receptive vocabulary and maternal style: Variables to later verbal ability and reading in low-birthweight children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 181-190.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd Edition). London: Sage.
- Fiese, B.H. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1648-1656.

- Ford, D.L., & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fuertes, M., & Lopes-dos-Santos, P. (2003). Interação mãe-filho e qualidade da vinculação em crianças com alterações neuromotoras. *Psicologia, Vol. XVII*, 43-64.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2006). *Séries cronológicas: Alunos 1985-2005*. Ministério da Educação. Retirado a 14 de Maio de 2006 de <http://www.giase.min-edu.pt>.
- Girolametto, L., Verbey, M., & Tannock, R. (1994). Improving joint engagement in parent-child interaction: An intervention study. *Journal of Early Intervention*, 18, 155-167.
- Greenwood, C.R. (1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students. *Exceptional Children*, 57, 521-535.
- Greenwood, C.R. (1996). The case for performance-based instructional models. *School Psychology Quarterly*, 11, 283-296.
- Greenwood, C.R., Horton, B.T., & Utley, C.A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31, 328-349.
- Griffiths, R. (1984). *The abilities of young children* (Ed.Rev.). Bucks: The Test Agency Limited.
- Griffiths, R. (1996). *The Griffith's Mental Development Scales, from birth to 2 years: Manual*. The Test Agency.
- Gunning, M., Conroy, S., Valoriani, V., Figueiredo, B., Kammerer, M.H., Musik, M., et al. (2004). Measurement of mother-infant interactions and the home environment in a European setting: Preliminary results from a cross-cultural study. *British Journal of Psychiatry*, 184 (suppl. 46), s38-s44.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (1990). *Infant/ Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Hashima, P.Y., & Amato, P.R. (1994). Poverty, social support and parental behavior. *Child Development*, 65, 394-403.
- Helm, J.M., Comfort, M., Bailey, D.B., & Simeonsson, R.J. (1990). Adolescent and adult mothers of handicapped children: Maternal involvement in play. *Family Relations*, 39, 432-437.

- Howes, C., Phillips, D.A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Howes, C., & Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Hughes, J.N., & Zhang, D. (no prelo). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology*.
- Huntington, G.S., Simeonsson, R.J., Bailey, D.B., & Comfort, M. (1987). Handicapped child characteristics and maternal involvement. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 5, 105-118.
- Huston, A.C., & Rosenkrantz Aronson, S. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development*, 76, 467-482.
- Instituto da Segurança Social. (2005a). *Manual de processos-chave: Creche*. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Instituto da Segurança Social. (2005b). *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*. Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Instituto da Segurança Social. (2005c). *Relatório de actualização 2005-2006 do Plano Nacional para a Inclusão*. Retirado a 15 de Julho de 2006 de http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estudos/peis/rapnai0506_pt.pdf.
- Instituto Nacional de Estatística. (2004). *Dia internacional de erradicação da pobreza*. Destaque: Informação à Comunicação Social. Retirado a 17 de Outubro de 2004 de <http://www.ine.pt>.
- Isabella, R.A., Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62, 373-384.
- Ispa, J.M., Fine, M.A., Halgunseth, L.C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., et al. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, 75, 1613-1631.

- Jones, H.A., & Warren, S.F. (1991). Enhancing engagement in early language teaching. *Teaching Exceptional Children*, 23, 48-50. Resumo obtido em ERIC: EJ427132.
- Kaiser, A.P., Hemmeter, M.L., Ostrosky, M.M., Fischer, R., Yoder, P., & Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 375-406.
- Katz, L. (1993). *Five perspectives on quality in early childcare programs*. Educational Resources Information Center. Retirado a 27 de Abril de 2006 de <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/fivepers.html>.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre qualidade. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Kelley, S.A., Brownell, C.A., & Campbell, S.B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, 71, 1061-1071.
- Kelly, J. F., & Barnard, K. E. (2000). Assessment of parent-child interaction: Implications for early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 258-289). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kiang, L., Moreno, A.J., & Robinson, J.L. (2004). Maternal preconceptions about parenting predict child temperament, maternal sensitivity, and children's empathy. *Developmental Psychology*, 40, 1081-1092.
- Kim, J.M., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 31-38.
- Kivijärvi, M., Räihä, H., Virtanen, S., Lertola, K., & Piha, J. (2004). Maternal sensitivity behavior and infant crying, fussing and contented behavior: The effects of mother's experienced social support. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 239-246.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development*, 75, 1657-1676.
- Kochanska, G., Clark, L.A., & Goldman, M.S. (1997). Implications of mothers' personality for their parenting and their young children's developmental outcomes. *Journal of Personality*, 65, 387-420.

- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S., & Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 239-258.
- Krakow, J.B., & Kopp, C.B. (1983). The effects of developmental delay on sustained attention in young children. *Child Development*, 54, 1143-1155.
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as a criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.
- Laevers, F., Leijnen, A., & Veulemans, K. (2001). *The Leuven Involvement Scale for Toddlers (LIS-T)*. Manuscrito não publicado.
- Lamb, M.E. (2005). Attachments, social networks, and developmental contexts. *Human Development*, 48, 108-112.
- Landry, S.H, Smith, K.E., Miller-Loncar, C.L., & Swank, P.R. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviours in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, 33, 1040-1053.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37, 387-403.
- Leal, T.M. (2003). *Interacções educativas na família e no jardim-de-infância*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Leaper, C., Anderson, K.J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3-27.
- LeLaurin, K., & Risley, T.R. (1972). The organization of day care environments: "Zone" versus "man-to-man" staff assignments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 225-232.
- Lerner, R.M., & De Stefanis, I. (1999). The import of infancy for individual, family, and societal development: Commentary on the special section: Does Infancy matter? *Infant Behavior & Development*, 22, 475-482.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J., & Theokas, C. (2006). Dynamics of individual-context relations in human development: A developmental systems perspective. In J.C. Thomas, D.L. Segal, & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology*, Vol. 1: Personality and everyday functioning (pp. 23-43). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. Resumo obtido em PsycINFO.

- Lohaus, A., Keller, H., Ball, J., Voelker, S., & Elben, C. (2004). Maternal sensitivity in interactions with three- and 12-month old infants: Stability, structural composition, and developmental consequences. *Infant and Child Development*, 13, 235-252.
- Love, J.M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van Ijzendoorn, M.H., Ross, C., Ungerer, J.A., et al. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 1021-1033.
- Lussier, B.J., Crimmins, D.B., & Alberti, D. (1994). Effect of three adult interaction styles on infant engagement. *Journal of Early Intervention*, 18, 12-24.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed) & P.H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. In W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Volume 1: Theoretical models in human development (pp. 685-759). New York, NY: Wiley.
- Mahoney, G., & Neville-Smith, A. (1996). The effects of directive communications on children's interactive engagement: Implications for language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 236-250.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 77-89.
- Mahoney, G., Spiker, D., & Boyce, G. (1996). Clinical assessments of parent-child interaction: are professionals ready to implement this practice? *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 26-50.
- Mahoney, G., & Wheeden, C.A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 51-68.
- Malmskog, S., & McDonnell, A.P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 203-216.

- Marfo, K. (1991). The maternal directiveness theme in mother-child interaction research: Implications for early intervention. In K. Marfo (Ed.), *Early intervention in transition: Current perspectives on programs for handicapped children* (pp. 177-203). New York: Praeger.
- McCollum, J.A. & Hemmeter, M.L. (1997). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. In M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 549-576). Baltimore: Paul Brookes.
- McCormick, L., Noonan, M.J., & Heck, R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 21, 160-176.
- McGee, G.G., Daly, T., Izeman, S.G., Mann, L.H., & Risley, T.R. (1991). Use of classroom materials to promote preschool engagement. *Teaching Exceptional Children*, 23, 44-47. Resumo obtido em ERIC: EJ427131.
- McLoyd, V.C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- McWilliam, R.A. (1991). Targeting teaching at children's use of time: Perspectives on preschoolers' engagement. *Teaching Exceptional Children*, 23, 42-43.
- McWilliam, R.A. (1998, Julho). *Engagement and integration in group settings*. Comunicação apresentada na Research to Practice Summit, Washington, D.C., E.U.A. Retirado a 19 de Junho de 2001 de http://www.nectas.unc.edu/inclusion/research/rs_engage.html.
- McWilliam, R.A. (2005). *Foundations for learning in a modern society*. Manuscrito não publicado, Center for Child Development, Vanderbilt University at Nashville.
- McWilliam, R.A., & Bailey, D.B. (1990). *Factors influencing child engagement in mainstream settings*. Research report submitted to the U.S. Department of Education: Education Resources Information Center.
- McWilliam, R.A., & Bailey, D.B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D.B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 229-256). New York: Merrill.
- McWilliam, R.A., & Bailey, D.B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.

- McWilliam, R. A., & de Kruif, R. E. L. (1998). *Engagement Quality Observation System III* (E-Qual III). Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R.A., de Kruif, R., & Bairrão, J. (2003, Setembro). *Child engagement: A useful and overlooked domain*. Comunicação apresentada no 2003 International Society on Early Intervention Congress, Roma, Itália.
- McWilliam, R.A., de Kruif, R.E.L., & Zulli, R.A. (2002). The observed construction of teaching: Four contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, 148-161.
- McWilliam, R.A., & Scarborough, A.A. (1997). *Global and observed engagement in young children with and without disabilities*. Manuscrito não publicado, University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., Bagby, J. H., & Sweeney, A. L. (1998). *Teaching Styles Rating Scale*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R.A., Scarborough, A.A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education & Development*, 14, 7-27.
- McWilliam, R.A., Snyder, P., & Lawson, S. (1994). *Dependability and factorial validity of the Children's Engagement Questionnaire: A broad-based child status measure for early intervention*. Manuscrito não publicado, University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R.A., Trivette, C.M., & Dunst, C.J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 59-71.
- McWilliam, R. A., & Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention*, 18, 34-47.
- McWilliam, R.A., Zulli, R.A., & de Kruif, R.E.L. (1998). *Teaching Styles Rating Scale Manual*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Educação pré-escolar: Orientações curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

- Mistry, R.S., Vandewater, E.A., Huston, A.C., & McLoyd, V.C. (2002). Economical well-being and children's social adjustment: The role of family process in a ethnically diverse low income sample. *Child Development*, 73, 935-951.
- Moreira, G. (2006). *Avaliação das competências interactivas no domínio cognitivo*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Moss, P., & Pence, A. (Eds.). (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- National Association for the Education of Young Children. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: NAEYC.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 68, 860-879.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behaviour at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (1999a). Child care and mother-child interaction in the first 3 years of life. *Developmental Psychology*, 35, 1399-1413.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (1999b). Chronicity of maternal depressive symptoms, maternal sensitivity, and child functioning at 36 months. *Developmental Psychology*, 35, 1297-1310.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2001a). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development*, 72, 1478-1500.

- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2001b). Child care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, 37, 847-862.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2003a). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½? *Developmental Psychology*, 39, 451-469.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2003b). Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior & Development*, 26, 345-370.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2004). Affect dysregulation in the mother-child relationship in the toddler years: Antecedents and consequences. *Development and Psychopathology*, 16, 43-68.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early child Care and Youth Development*. New York: The Guilford Press.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2006a). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61, 99-116.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2006b). Infant-mother attachment classification: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Developmental Psychology*, 42, 38-58.
- Nicely, P., Tamis-LeMonda, C.S., & Grolnick, W.S. (1999). Maternal responsiveness to infant affect: Stability and prediction. *Infant Behavior & Development*, 22, 103-117.
- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness of children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology*, 31, 377-387.
- Novais, I. (2000). *Estudo do impacto da qualidade das interações pais-criança no desenvolvimento da criança: implementação de um programa numa população de risco ambiental*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Novais, I., & Sá Lemos, I. (2003). Estudo das interações adulto-criança numa população em risco ambiental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, Série III*, Vol. 10, n.º 1 e 2, 33-51.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, XXII, 81-93.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2000). *OECD country note: Early childhood education and care policy in Portugal*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2004a). *Babies and bosses: reconciling work and family life. New Zealand, Portugal and Switzerland. Vol. 3*. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2004b). *Starting Strong: curricula and pedagogies in early childhood education and care – Five curriculum outlines*. Paris: Directorate for Education, OECD. Retirado a 20 de Abril de 2006 de <http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf>.
- Owen, M.T., Ware, A.M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 413-428.
- Paavola, L., Kunnari, S., Moilanen, I., & Lehtihalmes, M. (2005). The functions of maternal verbal responses to prelinguistic infants as predictors of early communicative and linguistic development. *First Language*, 25, 173-195.
- Palacios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children: Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 10)*. Buckingham: Open University Press.
- Pascal, C., Bertram, T., Mould, C., & Hall, R. (1998). Exploring the relationship between process and outcome in young children's learning: Stage one of a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 29, 51-67.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.

- Pelchat, D., Bisson, J., Bois, C., & Saucier, J. (2003). The effects of early relational antecedents and other factors on the parental sensitivity of mothers and fathers. *Infant and Child Development*, 12, 27-51.
- Pessanha, M. (2006). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote. (Trabalho original publicado em 1973).
- Pinto, A.I., Aguiar, C., Barros, S., & Cruz, O. (2004). O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III: Um procedimento de avaliação do envolvimento da criança em contexto de creche. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. X, 441-448.
- Pinto, A.I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, Série XXIV (4), 447-466.
- Pinto, A.I., Grande, C., Novais, I., & Bairrão, J. (2005). Interação educador-criança em contexto de creche: Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Org.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 30-72). Porto: LivPsi/Legis.
- Pinto, A.I., & Grego, T. (1994). *Uma experiência psicopedagógica no ensino pré-primário*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pinto, A.I., Nunes, C., Cruz, O., & Aguiar, C. (2006). *O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III – um estudo comparativo*. Manuscrito submetido para publicação.
- Pinto, A.I., Poppe, L., Burchinal, M., & Bairrão, J. (2006). *Child characteristics as predictors of classroom engagement*. Manuscrito submetido para publicação.
- Poppe, L. (2003). *The effect of child characteristics on children's observed engagement*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Poppe, L., Pinto, A.I., & Bairrão, J. (2003, Agosto). *Teachers' and mothers' perceptions of early temperament and global engagement: Its relationships with observed child engagement*. Comunicação apresentada na XI European Conference on Developmental Psychology, Milão, Itália.

- Portugal, G., & Santos, P. (2003). A abordagem experiencial em intervenção precoce: Na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia, XVII*, 161-177.
- Power, M., Bullinger, M., Harper, A., & The World Health Organization Quality of Life Group. (1999). The World Health Organization WHOQOL-100: Tests of the universality of quality of life in 15 different cultural groups worldwide. *Health Psychology, 18*, 495-505.
- Quality and Engagement Study. (2000). *The quality and engagement study update*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Quality and Engagement Study. (2001). *The quality and engagement study final report*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Ramey, C.T., Farran, D.C., & Campbell, F.A. (1979). Predicting IQ from mother-infant interactions. *Child Development, 50*, 804-814.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development, 12*, 209-224.
- Raudenbush, S., Bryk, A., & Congdon, R. (2001). *Hierarchical linear and nonlinear modelling: HLM 5.04 software for Windows*. Scientific Software International, Inc.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing student's engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion, 28*, 147-169.
- Reinhartsen, D.B., Garfinkle, A.N., & Wolery, M. (2002). Engagement with toys in two-year-old children with autism: Teacher selection versus child choice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 27*, 175-187.
- Rhode Island KIDS COUNT. (2005). *Getting ready: Findings from the National School Readiness Indicators Initiative, a 17 state partnership*. Providence: School Readiness Indicators Initiative. Retirado a 27 de Abril de 2006 de <http://www.gettingready.org>.
- Richman, A.L., Miller, P.M., & LeVine, R.A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology, 28*, 614-621.
- Ridley, S.M., de Kruif, R.E.L., & McWilliam, R.A. (2000, Agosto). *Effects of child and teacher characteristics on children's observed engagement*. Poster apresentado na 108th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, D.C., E.U.A.
- Ridley, S.M., McWilliam, R.A., & Oates, C.S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development, 11*, 133-146.

- Rocha, M.B.P., Couceiro, M.E., & Madeira, M.I.R. (1996). *Guiões técnicos: Creche (condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Direcção Geral da Acção Social: Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K.H., Booth, C.L., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 309-325.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (revised). Newbury Park, CA: Sage.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., & Evans, D.E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Sá Lemos, I. (1997). *O envolvimento mãe-filho em situação de jogo: estudo de dois grupos de diades contrastados quanto ao estatuto socioeconómico*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sameroff, A.J., & Fiese, B.H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A.J., & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention (2nd Ed.)* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A.J., & Mackenzie, M.J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.
- Santos, P., & Portugal, G. (2005, Agosto). *Early intervention: Early way(s) of promoting inclusion*. Comunicação apresentada na International Special Education Conference on Inclusion: Celebrating Diversity? Glasgow, Escócia. Retirado a 28 de Abril de 2006 de http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_s/santos_p.shtml.
- Search Institute. (2005). *40 Developmental Assets for early childhood (ages 3 to 5)*. Retirado a 20 de Abril de 2006 de <http://www.search-institute.org>.
- Seifer, R., Schiller, M., Sameroff, A.J., Resnick, S., & Riordan, K. (1996). Attachment, maternal sensitivity, and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, 32, 12-25.

- Sénéchal, M., Cornell, E.H., & Broda, L.S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 317-337.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sigel, I.E. (2002). The psychological distancing model: A study of the socialization of cognition. *Culture & Psychology, 8*, 189-214.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G., & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22-32.
- Snijders, T.A., B., & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. Newbury Park, CA: Sage.
- Soares, I. (1996). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria, 11*, 35-71.
- Steelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K., & Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*, 135-156.
- Stevens, J.H., Hough, R.A., & Nurss, J.R. (1993). The influence of parents on children's development and education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 337-351). New York: MacMillan Publishing Company.
- Strain, P.S., Danko, C.D., & Kohler, F. (1995). Activity engagement and social interaction development in young children with autism: An examination of "free" intervention effects. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 3*, 108-123.
- Tamis-LeMonda, C.S. (2003). Cultural perspectives on the "Whats?" and "Whys?" of parenting. *Human Development, 46*, 319-327.
- Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M.H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*, 748-767.

- Tamis-LeMonda, C.S., Shannon, J.D., Cabrera, N.J., & Lamb, M.E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820.
- Thompson, B., & Borrello, G.M. (1985). The importance of structure coefficients in regression research. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 203-209.
- Tietze, W., & Cryer, D. (1999). Current trends in European early child care and education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563, 175-193.
- Tonyan, H.A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 121-142.
- Tronick, E.Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Tudge, J.R.H., & Winterhoff, P.A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 61-81.
- Tulkin, S.R., & Kagan, J. (1972). Mother-child interaction in the first year of life. *Child Development*, 43, 31-41.
- Tulviste, T. (2003). Contextual variability in interactions between mothers and 2-year-olds. *First Language*, 23, 311-325.
- Twardosz, S., Cataldo, M.F., & Risley, T.R. (1974). An open environment design for infant and toddler day care. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 529-546.
- Užgiris, I. Č., & Raeff, C. (1995). Play in parent-child interactions. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Applied and practical parenting* (pp. 353-376). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- van den Boom, D.C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457-1477.
- van den Boom, D.C. (1997). Sensitivity and attachment: Next steps for developmentalists. *Child Development*, 64, 592-594.
- van den Boom, D.C., & Hoeksma, J.B. (1994). The effect of infant irritability on mother-infant interaction: A growth-curve analysis. *Developmental Psychology*, 30, 581-590.

- Vandell, D.L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: does it matter and does it need to be improved?* Retirado a 20 de Junho de 2002 de <http://aspe.os.dhhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm>.
- Vandenplas-Holper, C., Paternostre-Verdict, L., & Seynhaeve, I. (2002). Les stratégies directives et les stratégies de distanciation des mères dans un jeu de construction et de faire-semblant. *Enfance*, 3, 277-289.
- VanDerHeyden, A.M., Snyder, P., Smith, A., Sevin, B., & Longwell, J. (2005). Effects of complete learning trials on child engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 81-94.
- Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L.F., & Cabral, M. (2002). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Conselho Nacional de Educação.
- Veríssimo, M., Duarte, I., Monteiro, L., Santos, A.J., & Meneses, A. (2004). Qualidade da vinculação à mãe e à educadora. *Psicologia*, Vol. XVII, 453-469.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wachs T. (2000). *Necessary but not sufficient*. Washington DC: American Psychological Association.
- Wakschlag, L. S., & Hans, S. L. (1999). Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths. *Developmental Psychology*, 35, 569-579.
- Whaley, K.T., & Bennett, T.C. (1991). Promoting engagement in early childhood special education. *Teaching Exceptional Children*, 23, 51-54. Resumo obtido em ERIC: EJ427133.
- Wilkinson, L., & APA Task Force on Statistical Inference. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54, 594-604.
- Winter, P. (2005). Defining, assessing and supporting the quality of education and care for babies and toddlers in centre based childcare. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of quality: Proceedings of a conference on defining, assessing and supporting quality in early child care and education* (pp. 274-290). Dublin: Centre for

- Early Childhood Development & Education. Retirado a 27 de Abril de 2006 de http://www.cecde.ie/english/conference_2004.php.
- Wishard, A.G., Shivers, E.M., Howes, C., & Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 65-103.
- Wolery, M. (2000). Recommended practices in child-focused interventions. In S. Sandall, M.E. McLean, & B.J. Smith (Eds.), *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education* (pp. 29-37). Longmont, CO: Sopris.
- World Health Organization. (1999). *Annotated bibliography of the WHO quality of life assessment instrument – WHOQOL*. Geneva: Department of Mental Health, World Health Organization.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*. World Health Organization. Retirado a 27 de Junho de 2005 de http://www.who.int/child-adolescent-health/New_Publications/CHILD_HEALTH/ISBN_92_4_159134_X.pdf.
- Yeung, W.J., Linver, M.R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child development*, 73, 1861-1879.
- Yoder, P.J., Warren, S.F., & Hull, L. (1995). Predicting children's response to prelinguistic communication intervention. *Journal of Early Intervention*, 19, 74-84.